

...viene de la solapa anterior

Académico UANL-CA-480 “Estudios de la cultura: literatura, discurso, género y memoria”. Ha dirigido 45 tesis de licenciatura y posgrado. Tiene más de 50 artículos y 75 capítulos de libro nacionales e internacionales, así como 15 libros publicados (como autora, coautora, coordinadora y coeditora) sobre persuasión, función poética del lenguaje, sociopragmática, discurso político, enseñanza del español como LM/LE, género y análisis del discurso. Áreas de interés en investigación: pragmática, análisis del discurso; competencia comunicativa del español, crítica literaria.



Eldon Walter Longoria Ramón

Profesor investigador en la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California en las licenciaturas en Traducción y Enseñanza de Lenguas, y en el posgrado. Recibió una formación como profesor de francés por la Universidad de Caen, Francia, y estudió una maestría en Didáctica del Francés en la Universidad Blaise Pascal de Clermont-Ferrand, Francia. Es doctor en Educación por el Centro de Estudios Universitarios de Baja California. Es miembro del Cuerpo Académico UABC-CA-181 “Estudios de traducción e interpretación” y cuenta con el más alto grado de certificación de francés reconocido por el Ministerio de la Educación Nacional de Francia: el *Diplôme Approfondi de Langue Française* (DALF), nivel C2. Área de interés en investigación: procesos de traducción e interpretación.

Ilustración de portada
Ricardo Briseño

Puentes interculturales: del español al francés. Una experiencia didáctica con diversos registros discursivos es una obra concebida en español y francés que integra el trabajo desarrollado por un grupo de investigación interinstitucional e interdisciplinario, relacionado principalmente con las dificultades en la traducción de textos de crítica literaria desde una perspectiva didáctica. La primera parte de este libro consta de tres críticas literarias, así como de un ensayo crítico que se presentan aquí de manera bilingüe español-francés, en páginas simétricas, con una intención didáctica. En la segunda parte se examinan las dificultades que se presentaron en la traducción español-francés de los capítulos que conforman la primera parte para el diagnóstico y solución de problemas textuales traductológicos. La realización de esta obra favorece la difusión de la crítica literaria bilingüe y de los resultados del proceso didáctico de esta investigación a través de la vía traductológica.



Passages interculturels : de l'espagnol au français. Une expérience didactique avec divers registres discursifs est un ouvrage conçu en espagnol et en français qui intègre le travail développé par un groupe de recherche interinstitutionnel et interdisciplinaire, concernant principalement les difficultés dans la traduction de textes de critique littéraire depuis une perspective didactique. La première partie de ce livre comporte trois critiques littéraires ainsi qu'un essai critique présentés ici d'une manière bilingue espagnol-français, dans un texte parallèle, avec une intention didactique. Dans la deuxième partie sont analysées les difficultés rencontrées dans la traduction espagnol-français des chapitres qui constituent la première partie afin de faire un diagnostic et résoudre les problèmes textuels traductologiques. La réalisation de cet ouvrage privilégie la diffusion de la critique littéraire bilingue et des résultats du processus didactique de cette recherche par le biais de la traduction.



Argumentos

PUENTES INTERCULTURALES: DEL ESPAÑOL AL FRANCÉS
Una experiencia didáctica con diversos registros discursivos
PASSAGES INTERCULTURELS : DE L'ESPAGNOL AU FRANÇAIS
Une expérience didactique avec divers registres discursifs

Orlando Valdez Vega, María Eugenia Flores Treviño, Eldon Walter Longoria Ramón
(Coordinadores y editores literarios)



Orlando Valdez Vega

Profesor investigador en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León en la Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Enseñanza y Traducción del Francés y en el posgrado. Es doctor en Ciencias del Lenguaje por la *Texas A&M University Kingsville*. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Es líder del Cuerpo Académico UANL-CA-465 “Estudios de la lengua francesa: pragmática, enseñanza y traducción” y cuenta con el más alto grado de certificación de francés reconocido por el Ministerio de la Educación Nacional de Francia: el *Diplôme Approfondi de Langue Française* (DALF), nivel C2. Área de interés en investigación: estudios interdisciplinarios del francés.



María Eugenia Flores Treviño

Profesora investigadora en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Es doctora en Humanidades y Artes por la Universidad Autónoma de Zacatecas. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, nivel 2. Es vicepresidenta de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso. Es líder del Cuerpo

Continúa en la siguiente solapa...





PUENTES INTERCULTURALES: DEL ESPAÑOL AL FRANCÉS

Una experiencia didáctica con diversos registros discursivos

PASSAGES INTERCULTURELS : DE L'ESPAGNOL AU FRANÇAIS

Une expérience didactique avec divers registres discursifs

Argumentos



PUENTES INTERCULTURALES: DEL ESPAÑOL AL FRANCÉS

Una experiencia didáctica con diversos registros discursivos

PASSAGES INTERCULTURELS : DE L'ESPAGNOL AU FRANÇAIS

Une expérience didactique avec divers registres discursifs

Orlando Valdez Vega

María Eugenia Flores Treviño

Eldon Walter Longoria Ramón

(Coordinadores y editores literarios)

**editorial
fontamara**

Primera edición: noviembre 2022

Este libro fue dictaminado por pares académicos mediante el sistema doble ciego. Asimismo, fue sometido a dictaminación externa internacional.

Este libro fue financiado por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León y la Universidad Autónoma de Baja California

Reservados todos los derechos conforme a la ley

D.R. ©2022 Orlando Valdez Vega, María Eugenia Flores Treviño, Eldon Walter Longoria Ramón

©2022 Universidad Autónoma de Nuevo León
Av. Universidad s/n, Ciudad Universitaria, San Nicolás de los Garza,
N. L. México, C.P. 66455
Tels.: 818352-5690, 811340-4380
www.filosofia.uanl.mx

©2022 Universidad Autónoma de Baja California
Avenida Álvaro Obregón sin número, Colonia Nueva,
Mexicali, Baja California, México. C.P. 21100
www.uabc.mx

©2022 Editorial Fontamara, S.A. de C.V.
Av. Hidalgo No. 47-b, Colonia Del Carmen,
Alcaldía de Coyoacán, 04100, CDMX, México.
Tels. 555659-7117 y 555659-7978
Email: contacto@fontamara.com.mx
www.fontamara.com.mx

ISBN Fontamara 978-607-736-777-2

ISBN UANL 978-607-27-1869-2

ISBN UABC 978-607- 607-781-8

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Dr. med. Santos Guzmán López
Rector

Dr. Juan Paura García
Secretario General

M.C. Ludivina Cantú Ortiz
Coordinadora en funciones de Directora
de la Facultad de Filosofía y Letras

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

Dr. Daniel Octavio Valdez Delgadillo
Rector

Dr. Luis Enrique Palafox Maestre
Secretario General

Dra. Gisela Montero Alpírez
Vicerrectora Campus Mexicali

M.I. Edith Montiel Ayala
Vicerrectora Campus Tijuana

Dra. Mónica Lacavex Berumen
Vicerrectora Campus Ensenada

Dr. Lázaro Gabriel Márquez Escudero
Director de la Facultad de Idiomas



PROLOGUE

PRÓLOGO

PROLOGUE

Passages interculturels : de l'espagnol au français. Une expérience didactique avec divers registres discursifs est un livre conçu en espagnol et en français, réalisé par des membres et des collaborateurs du groupe de recherche UANL-CA-465 « Études de la langue française : pragmatique, enseignement et traduction », publié en coédition entre la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université Autonome de Nuevo León (UANL), la Faculté des Langues de l'Université Autonome de Baja California (UABC) et la maison d'édition Fontamara. En tant que projet de recherche, il a été conçu et développé en collaboration avec le groupe de recherche UANL-CA-480 « Études de la culture : littérature, discours, genre et mémoire » (avant UANL-CA-245 « Langages, discours, sémiotiques. Études de la culture dans la région »). De plus, dans cet ouvrage, qui fournit des résultats pour la génération et l'application des connaissances, ont collaboré les groupes de recherche UABC-CA-181 « Études de traduction et d'interprétation » et UANL-CA-479 « Études de la traduction », ainsi que le Centre de Recherches Philologiques de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'UANL.

L'équipe de travail était composée de huit professeurs et de 35 étudiants des licences : Linguistique Appliquée à l'Enseignement et à la Traduction du Français, Sciences du langage et Lettres hispaniques de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université Autonome de Nuevo León (UANL). En outre, deux étudiants de la Licence en traduction de la Faculté des Langues de l'Université Autonome de Baja California (UABC), trois étudiants qui ont participé au XXIIe

PRÓLOGO

Puentes interculturales: del español al francés. Una experiencia didáctica con diversos registros discursivos es un libro concebido en español y francés, realizado por miembros y colaboradores del Cuerpo Académico (CA) UANL-CA-465 “Estudios de la lengua francesa: pragmática, enseñanza y traducción” y se publica en coedición entre la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y editorial Fontamara. Como proyecto de investigación fue gestado y desarrollado en conjunto con el CA UANL-CA-480 “Estudios de la cultura: literatura, discursos, género y memoria” (antes UANL-CA-245 “Lenguajes, discursos, semióticas. Estudios de la cultura en la región”). Además, en este libro, que aporta resultados para la generación y aplicación del conocimiento, colaboraron los CA UABC-CA-181 “Estudios de traducción e interpretación” y UANL-CA-479 “Estudios de la traducción”, así como el Centro de Investigaciones Filológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL.

El equipo de trabajo fue integrado por ocho profesores y 35 estudiantes de las licenciaturas: Lingüística Aplicada a la Enseñanza y Traducción del Francés, Ciencias del Lenguaje y Letras Hispánicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL); además dos estudiantes de la Licenciatura en Traducción de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y tres estudiantes que participaron a través del

Programme d'Été de Recherche Scientifique et Technologique (PROVERICYT) de l'UANL et trois locuteurs natifs de langue française ont également collaboré.

Cet ouvrage est divisé en deux parties. Dans la première, les chapitres un à quatre sont des essais sur le narratif, le lyrique ou le drame écrits en espagnol langue maternelle par des professeurs de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'UANL. Ils sont présentés en texte parallèle espagnol-français, avec une intention didactique.

Dans le premier chapitre, Ludivina Cantú Ortiz analyse le processus dialogique qu'elle observe dans les textes *Nos han dado la tierra* et *Luvina*, du livre de contes *El Llano en llamas* de Juan Rulfo, au travers des éléments de signification qui permettent d'établir des relations intertextuelles dans le récit. Ces réseaux de signification naissent de la lecture effectuée par le lecteur-récepteur, capable d'observer les différentes manifestations culturelles depuis l'intertextualité qui conduisent à l'explication, à l'interprétation et à la compréhension des textes et à la co-construction du phénomène littéraire. La relation des deux textes et les réseaux de sens qui sont examinés grâce au langage, au registre et au contexte permettent de découvrir la complexité des œuvres de Rulfo depuis le regard qui les construit.

Dans le deuxième chapitre, María Eugenia Flores Treviño, analyse le processus dialectique, dynamique et complexe, de la configuration sémantique-sémiotique de *Luvina*, un texte de Rulfo : le processus dialogique et la construction du sens à partir de l'interaction entre le texte littéraire et le récepteur; la communication entre l'émetteur et son contexte; les relations du texte avec d'autres textes; l'interaction entre le public lecteur et son environnement et, le dialogue interne mené par le récepteur et ses connaissances, ses lectures. Un dispositif imbriqué qui conduit finalement à l'interprétation.

Dans le troisième chapitre, Lidia Rodríguez Alfano recueille, à partir de l'œuvre *El Tañido de una Flauta* de l'écrivain et traducteur de Puebla Sergio Pitol, les aspects essentiels de l'intertextualité : des citations littérales, des allusions thématiques, des références. L'analyse que fait l'auteure montre la relation de l'œuvre de Pitol avec d'autres

XXII Programa de Verano de Investigación Científica y Tecnológica (PROVERICYT) de la UANL; colaboraron también tres hablantes nativos de lengua francesa.

Esta obra consta de dos secciones. En la primera, los capítulos del uno al cuatro son ensayos sobre narrativa, lírica o drama producidos en español lengua materna por profesores de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL. Se presentan aquí de manera bilingüe español-francés, en páginas simétricas, con una intención didáctica.

En el primer capítulo Ludivina Cantú Ortiz analiza el proceso dialógico que observa en los textos *Nos han dado la Tierra* y *Luvina*, del libro de cuentos *El Llano en llamas* de Juan Rulfo, a través de los elementos de significado que permiten establecer las relaciones intertextuales en la narrativa. Estas redes de significación surgen a partir de la lectura que realiza el lector-receptor, quien es capaz de observar las diversas manifestaciones culturales desde la intertextualidad que conducen a la explicación, interpretación y comprensión de los textos y a la co-construcción del fenómeno literario. La relación de ambos textos y las redes de sentido que se examinan gracias al lenguaje, al registro y al contexto permiten descubrir la complejidad de las obras de Rulfo desde la mirada que los construye.

En el segundo capítulo, María Eugenia Flores Treviño, examina el dinámico y complejo proceso dialéctico de la configuración semántico-semiótica de *Luvina*, un texto de Rulfo: el proceso dialógico y la construcción del sentido a partir de la interacción entre el texto literario y el receptor; la comunicación entre el emisor y su contexto; las relaciones del texto con otros textos; la interacción entre el público lector y su entorno y, el dialogismo interno que efectúa el receptor y sus saberes, sus lecturas. Un imbricado dispositivo que, finalmente conduce a la interpretación.

En el tercer capítulo, Lidia Rodríguez Alfano recoge, a partir de la obra *El Tañido de una Flauta* del escritor y traductor poblano Sergio Pitol, los aspectos esenciales que comprende la intertextualidad: citas literales, alusiones temáticas, referencias. El análisis que la autora hace muestra la relación de la obra de Pitol con otras obras en

œuvres dans leurs dimensions artistiques, esthétiques, picturales et cinématographiques, en particulier l'étude des relations dans deux versions d'Hamlet.

Dans le quatrième chapitre, Armando González Salinas met en évidence les caractéristiques les plus remarquables du processus de traduction au travers du travail d'Alfonso Reyes, écrivain, poète, polyglotte et traducteur mexicain, dont les compétences en traduction sont décrites par l'auteur comme des dons et des talents innés du *regiomontano*¹ universel. González Salinas, reprend le sens poétique de Reyes et trace un chemin de réflexion en utilisant des figures rhétoriques pour expliquer la valeur de l'acte de traduire : verser, comme l'eau, les civilisations dans des vases différents.

Dans la deuxième partie, les chapitres cinq à huit, on analyse, à des fins didactiques, les difficultés trouvées dans la traduction espagnol-français des chapitres de la première partie de ce livre afin de faire un diagnostic et résoudre les problèmes textuels traductologiques de type sémantique, morphosyntaxique, pragmatique, rhétorique et stylistique, pour renforcer la maîtrise du français langue étrangère.

Dans le cinquième chapitre, Orlando Valdez Vega, María Eugenia Flores Treviño et Ana Cecilia de León Torres analysent les difficultés qui se posent dans le thème du texte littéraire *El Purgatorio y el Quijote: Resonancias en Luvina* (Flores, 2008). La stratégie méthodologique utilisée a impliqué l'interaction de trois participants dans l'étude (un professeur chercheur, une étudiante et un locuteur natif de langue française) au travers de la rétroaction de la pratique de la traduction, ce qui a privilégié l'apprentissage au sein même de la recherche. En outre, le travail des auteurs a eu pour objectif de contribuer à la formation des ressources humaines en développant chez l'étudiante participante la compétence communicative dans la langue cible et les compétences en traduction et en recherche.

¹ Gentilé de la ville de Monterrey, Nuevo León, au Mexique.

sus dimensiones artísticas, estéticas, pictóricas y cinematográficas, particularmente el estudio de las relaciones en dos versiones de Hamlet.

En el cuarto capítulo, Armando González Salinas pone en evidencia las características más notables del proceso de traducción a través del trabajo de Alfonso Reyes, escritor, poeta, políglota y traductor mexicano, cuyas habilidades traslativas las describe el autor como *dones y talentos innatos del regionmontano universal*. González Salinas, retoma el sentido poético de Reyes y traza un camino de reflexión haciendo uso de figuras retóricas para explicar el valor que tiene el acto de traducir: volcar, como el agua, las civilizaciones en vasijas diferentes.

En la segunda sección, capítulos cinco al ocho, se examinan, con fines didácticos, las dificultades que se presentan en la traducción inversa español-francés de los capítulos de la primera sección de este libro, para el diagnóstico y solución de problemas textuales traductológicos de tipo semántico, morfosintáctico, pragmático, retórico, y estilístico, con el objetivo de fortalecer el dominio del francés como lengua extranjera.

En el quinto capítulo, Orlando Valdez Vega, María Eugenia Flores Treviño y Ana Cecilia de León Torres analizan las dificultades que se presentan en la traducción inversa del texto literario *El Purgatorio y el Quijote: Resonancias en Luvina* (Flores, 2008). La estrategia metodológica utilizada implicó la interacción de tres participantes en el estudio (un profesor investigador, una estudiante y un hablante nativo de lengua francesa) mediante la retroalimentación de la práctica traductológica, lo que favoreció el aprendizaje dentro del mismo proceso investigativo. Asimismo, el trabajo de los autores tuvo el objetivo de contribuir en la formación de recursos humanos al desarrollar en la estudiante participante la competencia comunicativa en la lengua meta y las competencias traductológica e investigativa.

Dans le sixième chapitre, Aurora Guadalupe Martínez Cantú et Elsa Yaneth Carranza Mercado présentent une étude sur le thème espagnol-français du texte de critique littéraire *Hamlet en el Tañido de una Flauta: Análisis intertextual de la novela de Sergio Pitrol* (Rodríguez, 2008). Le travail de Martínez Cantú et Carranza Mercado a la finalité de développer la compétence communicative et de résoudre les difficultés trouvées dans la traduction du texte au travers de l'interaction et du dialogue entre les participants dans l'étude : un professeur, un étudiant et un locuteur natif de langue française.

Dans le septième chapitre, Eldon Walter Longoria Ramón, Mariana Berenice González López et Dan Isaí Serrato Salazar analysent les difficultés trouvées dans le thème espagnol-français du texte *El proceso de traducción para Alfonso Reyes, algunas consideraciones prácticas* (González, 2007). Pour ce faire, les auteurs font appel à la clinique pédagogique (Rickenmann, 2006) car dans cette étude les participants interagissent dans le processus de traduction (une étudiante, un locuteur natif de langue française et deux professeurs) pour distinguer les principales difficultés au niveau morphosyntaxique, rhétorique et pragmatique.

Dans le huitième chapitre, Valeria Aimé Dávila Garza et Mercedes Bustamante Sosa analysent, à partir d'une approche didactique, les difficultés dans le thème espagnol-français du texte de critique littéraire *Los mundos significantes en los cuentos de Juan Rulfo a través de la mirada que los construye* (Cantú, 2008). Les types de difficultés trouvées pendant le processus de traduction ont été de type sémantique, morphosyntaxique, pragmatique, rhétorique et stylistique. Les auteures utilisent l'approche de la clinique-critique de Ducret (2004) car dans cette étude on remarque le travail entre un étudiant, un professeur et un locuteur natif de langue française. Elles collaborent ainsi dans la formation des futurs traducteurs.

En somme, ce livre intègre le travail développé dans un projet de recherche dans lequel on a réalisé une étude sur la traduction de textes de critique littéraire et d'autres genres, depuis une perspective didactique, dans le but de perfectionner la compétence communicative en langue

En el sexto capítulo, Aurora Guadalupe Martínez Cantú y Elsa Yaneth Carranza Mercado presentan un estudio acerca de la traducción inversa español-francés del texto de crítica literaria *Hamlet en el Tañido de una Flauta: Análisis intertextual de la novela de Sergio Pitol* (Rodríguez, 2008). El trabajo de Martínez Cantú y Carranza Mercado tiene como finalidad desarrollar la competencia comunicativa y resolver las dificultades encontradas en la traducción del texto a través de la interacción y del diálogo entre los participantes en el estudio: un maestro, un alumno y un hablante nativo de lengua francesa.

En el séptimo capítulo, Eldon Walter Longoria Ramón, Mariana Berenice González López y Dan Isaí Serrato Salazar analizan las dificultades encontradas en la traducción inversa español-francés del texto *El proceso de traducción para Alfonso Reyes, algunas consideraciones prácticas* (González, 2007). Para ello, los autores recurren a la clínica pedagógica (Rickenmann, 2006) ya que en este estudio los participantes interactúan en el proceso de traducción (una estudiante, un hablante nativo de lengua francesa y dos profesores) para distinguir las principales dificultades a nivel morfosintáctico, retórico y pragmático.

En el octavo capítulo, Valeria Aimé Dávila Garza y Mercedes Bustamante Sosa analizan, desde un enfoque didáctico, las dificultades en la traducción inversa español-francés del texto de crítica literaria *Los mundos significantes en los cuentos de Juan Rulfo a través de la mirada que los construye* (Cantú Ortiz, 2008). Los tipos de dificultades encontradas durante el proceso de traducción fueron de tipo semántico, morfosintáctico, pragmático, retórico y estilístico. Las autoras adoptan el enfoque de la clínica-crítica de Ducret (2004) porque en este estudio se resalta el trabajo entre un estudiante, un docente, y un hablante nativo de lengua francesa. Colaboran así en la formación de futuros traductores.

En suma, este libro integra el trabajo desarrollado en un proyecto de investigación en el cual se realizó un estudio sobre la traducción de textos de crítica literaria y otros géneros, desde una perspectiva didáctica, con el propósito de perfeccionar la competencia comunicati-

française des membres du groupe de travail. Ce projet a contribué à la formation des ressources humaines au niveau de l'enseignement supérieur, à la formation continue des professeurs, à l'intégration d'un groupe de recherche interinstitutionnel et interdisciplinaire. En définitive, cet ouvrage privilégie la diffusion de la critique littéraire bilingue et des résultats du processus didactique de cette recherche par le biais de la traduction.

Ludivina Cantú Ortiz
Universidad Autónoma de Nuevo León

Lázaro Gabriel Márquez Escudero
Universidad Autónoma de Baja California

Traduction :
Eldon Walter Longoria Ramón
Orlando Valdez Vega

va en lengua francesa de los miembros del grupo de trabajo. Este proyecto contribuyó en la formación de recursos humanos a nivel de la educación superior, en la actualización académica de profesores, la integración de un grupo de investigación interinstitucional e interdisciplinario. En definitiva, esta obra favorece la difusión de la crítica literaria bilingüe y de los resultados del proceso didáctico de esta investigación a través de la vía traductológica.

Ludivina Cantú Ortiz
Universidad Autónoma de Nuevo León

Lázaro Gabriel Márquez Escudero
Universidad Autónoma de Baja California



ÉTUDE PRÉLIMINAIRE

Introduction

Cette recherche a été conçue avec un but didactique concernant la traduction d'essais de critique littéraire et d'autres genres de l'espagnol au français. Il s'agit donc des traductions commentées (Rosas, 2010). Le projet aborde : la formation de ressources humaines, la mise à jour académique des professeurs participants, l'intégration d'un groupe interdisciplinaire de recherche – didacticiens et traducteurs de la langue française, chercheurs de la critique littéraire et didacticiens de la langue espagnole – et la diffusion des résultats relatifs au domaine thématique.

Les fondements théoriques essentiels qui soutiennent cette recherche ont comme point de départ la perspective de Rosas (2010) concernant les éléments qui composent une traduction commentée ; Portillo *et al.* (2008) regardant la relation entre la maîtrise de la langue maternelle et la rédaction dans la traduction ; Geertz (1997) pour l'aspect sémiotique-culturel ; Eco (1991) comme soutien de l'étude sémiotique-linguistique ; Beristáin (1997) pour l'aspect rhétorique ; ainsi que Lefevre (1997), Bassnett et Lefevre (1998) et Vázquez-Ayora (1977) qui abordent les aspects stylistiques et culturels dans la traduction littéraire. Nous avons utilisé la méthode clinique-critique (Ducret, 2004) parce qu'elle intègre l'interaction, la discussion et le feedback à partir de la pratique de la traduction.

Cette étude a été conçue à la lumière de l'apprentissage fondé sur la recherche (Peñaherrera, Chiliza et Ortiz, 2014) parce que les problématiques qui se présentent pendant le processus du travail de traduction doivent être résolues à partir de la pratique documentée. C'est pour cette raison que le projet développé s'attache à l'apprentissage fondé sur des problèmes (Barrows, 1986) du fait que les *realias* qu'il examine¹ impliquent diverses problématiques pour les équipes de travail. Pour Ruano Faxas (2011) :

[...] les *realias* sont des unités ou des signes ou des symboles spéciaux qui désignent des phénomènes, des processus ou des réalités exclusives d'une région donnée, elles sont absentes dans les « réalités » d'autres régions, d'autres langues, d'autres locuteurs, ou bien, peut-être qu'elles sont présentes, mais perçues d'une manière différente (paragraphe 2).

L'auteur signale que :

[...] les culturèmes ou *rich points* sont presque la même chose que la *realia*, c'est-à-dire des phénomènes spécifiques d'une culture ou d'un groupe ou d'une classe, qui sont exclusifs ou particuliers, au niveau écosystémique et au niveau comportemental. Il peut s'agir de la sphère publique, de la sphère du travail ou spécialisée ou de la sphère intime ou familiale (Ruano Faxas, 2011 : paragraphe 2).

Ruano Faxas (2011) considère que ce type d'éléments constituent tout un défi sémiotique culturel pour la communication avec des objectifs globaux ou pour la communication de cultures en contact, et particulièrement pour les traducteurs, interprètes, linguistes, philologues et exégètes. L'auteur décrit la similitude entre les *realias* et les exotismes en disant que beaucoup de mots, de phénomènes, de proces-

¹ Quelques auteurs les définissent comme des « objets de la réalité quotidienne [...] que le professeur emploie en classe pour aborder certains sujets ou afin d'enseigner du vocabulaire et d'autres points grammaticaux dans la salle de classe » (Palacios, 2019).

sus, d'éléments, de particularités sociales, etc., sont des *realias* parce qu'apparemment, il y a des similitudes entre deux choses ou plus mais au fond il y a de fines nuances qui les distinguent au niveau de la forme, du contenu et des usages contextuels. Cette sorte de défis a guidé l'intervention de l'équipe suivant les directives de la recherche-action (Maciel, 2003) pour la solution de la difficulté. De cette façon, les aspects didactiques, linguistiques, bilingues et traductologiques sont liés aussi bien théoriquement que méthodologiquement à la finalité pédagogique, commune et transversale, de former les futurs professeurs de français et privilégier la formation académique continue des chercheurs participants qui profitent de l'expérience pour la relier au travail dans la salle de classe.

Dans la méthodologie appliquée, à des fins didactiques, les problématiques détectées dans le processus ont été analysées, et des alternatives de solution ont été proposées. De cette manière, l'équipe réalisait les analyses dans les domaines suivants : la langue, la critique littéraire et la traduction. Avec le travail réalisé, nous voulons contribuer au diagnostic et à la solution des problèmes sur la traduction de textes de critique littéraire, surtout ceux qui sont de type : a) sémantique, b) syntaxique, c) morphologique, d) rhétorique et e) stylistique, qui visent, d'une manière expérimentale, vers le domaine des traits fondamentaux qui constituent ces niveaux de la langue cible.

Pertinence du projet

Ce projet est pertinent dans la mesure où il a apporté des résultats pour la génération et l'application des connaissances ; il a véhiculé la formation de ressources humaines au niveau de l'éducation supérieure ; il a contribué à la mise à jour académique des professeurs, la gestion des connaissances, l'intégration d'un groupe interdisciplinaire et interinstitutionnel de recherche et, finalement, la diffusion des textes étudiés et de la critique littéraire, ainsi que les résultats ob-

tenus du processus didactique à partir de la voie traductologique. Le produit final de cette étape de recherche est constitué par cette publication qui contient des textes bilingues de critique littéraire, dans la langue originale (espagnol) et dans la langue cible (français) ; et elle contient aussi des chapitres dans lesquels les différents auteurs expliquent les problèmes qui se sont présentés et qui permettront aux enseignants de construire des stratégies didactiques qui visent la solution des difficultés retrouvées. En effet, la pratique traductologique présentée dans cet ouvrage veut favoriser le transfert didactique.

L'équipe de travail a été intégrée par 7 professeurs et 27 étudiants des licences : en Linguistique Appliquée à l'Enseignement et à la Traduction du Français (LAEYTF) et en Sciences du Langage (SL) de la Faculté de Philosophie et Lettres (FFyL) de l'Université Autonome de Nuevo León (UANL); en plus, 3 étudiants de la Licence en Traduction (LT) de la Faculté de Langues de l'Université Autonome de Basse Californie (UABC) et 3 étudiantes qui ont participé à travers du *XXII Programa de Verano de Investigación Científica y Tecnológica* [Programme d'Été de Recherche Scientifique et Technologique] (PROVERICYT) de la UANL. Parmi les 27 étudiants des licences en LAEYTF et de SL de l'UANL, il y en a eu 4 qui ont traduit les textes de critique littéraire, et il y en a eu 4 autres qui ont participé à la relecture du premier brouillon des textes traduits. Concernant les 19 étudiants restants, ainsi que les 3 provenant de l'UABC, ils ont travaillé dans la recherche bibliographique, la traduction de certains textes périphériques à la critique littéraire ou des citations et dans l'édition concernant la mise en page du texte en français et l'identification des erreurs réalisés par mégarde par l'équipe central de traduction en faisant un contraste entre le texte original en espagnol et celui en français.

Dans ce projet, nous avons eu aussi la collaboration de 8 étudiants de la Licence en Lettres Hispaniques de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'UANL, qui ont travaillé avec les textes en espagnol de critique littéraire publiés dans cet ouvrage dans ce qui concerne l'identification des figures rhétoriques présentes dans le texte en espagnol sous la supervision d'une professeure ayant une expertise dans le do-

maine. Ils ont participé aussi à la retranscription et l'édition du texte en espagnol.

Finalement, nous avons eu la collaboration des 3 locuteurs natifs de langue française assignés à chaque équipe de travail. Jean-François Ferras a collaboré dans ce projet en réalisant la deuxième correction du texte traduit : « Hamlet dans “Les apparitions intermittentes d'une fausse tortue” : analyse intertextuelle du roman de Sergio Pitlor ».

Thomas Albertini, en 2018-2019, a occupé le poste d'assistant de langue française dans la FFyL de l'UANL à travers le *Programa de Intercambio de Asistentes de Idioma México-Francia* (Programme d'échange d'assistants de langue Mexique-France) coordonné par la *Dirección General de Política Educativa, Mejores Prácticas y Cooperación* (DGPEMPC) de la *Secretaría de Educación Pública* (Ministère de l'Éducation Nationale au Mexique). Il a collaboré dans ce projet en réalisant la deuxième correction des textes : Les mondes signifiants dans les contes de Juan Rulfo à travers le regard qui les construit, de Ludivina Cantú Ortiz, et Le purgatoire et le Quichotte : résonances dans « Luvina », de María Eugenia Flores Treviño.

Olivier Moses a aussi occupé le poste d'assistant de langue française en 2020 à la FFyL de l'UANL mais à travers l'organisme québécois Les Offices Jeunesse Internationaux du Québec (LOJIQ) et de la Délégation Générale du Québec à México (DGQM). Il a collaboré dans ce projet en réalisant la deuxième correction de la traduction du texte : Le processus de la traduction d'après Alfonso Reyes, quelques considérations pratiques, dont l'auteur est Armando González Salinas.

Bien que la participation des assistants de langue française dans ce projet de recherche et dans cet ouvrage ne relève pas des fonctions du poste d'assistantat, leur collaboration s'explique par un vif intérêt pour le domaine de la didactique de la traduction ainsi que par une volonté d'apporter leur soutien et leur contribution.

Les principes de base

La compréhension de l'écrit, de nos jours, représente la clef de voûte de l'accès à l'information et le chemin à suivre pour obtenir un apprentissage dans tous les domaines de connaissance. Elle peut être définie comme l'habileté de construire et de réaliser une réflexion qui a comme point de départ la signification de ce qui est lu dans une grande variété de textes associés à des situations contextuelles diverses, qui se présentent ou qui peuvent se présenter dans le domaine éducatif ou en dehors. La compréhension de l'écrit en langues étrangères constitue un outil indispensable pour l'accès à l'information dans l'éducation supérieure du fait qu'elle favorise le développement des possibilités qui conduisent à la connaissance. En outre, il y a une cohérence avec les exigences d'internationalisation curriculaire auxquelles font face les établissements d'Éducation Supérieure, en tant qu'elle constitue l'un des piliers de l'Éducation du XXI^e siècle afin de devenir des citoyens du monde sans perdre nos racines culturelles ni notre identité de nation (Delors cité dans Tünnermann, 2011).

Quand il y a des défaillances au niveau de la compréhension de l'écrit, il faut se confronter à un certain nombre de problèmes. Par exemple, la méconnaissance de la signification de certains mots va déclencher une perte de cohérence sémantique du message, face à l'impossibilité de relier les idées avec celles précédentes ou ultérieures. Il existe une appréciation générale du sens du texte lu, mais l'interprétation des idées dans un schéma sémantique global plus profond n'est pas atteinte.

D'autre part, cette habileté se rapporte à la façon dont la globalisation a un impact dans l'éducation, d'après Garcia Guadilla (cité dans Tünnermann, 2011), provoquant des changements qui concernent :

- La nature des connaissances ;
- La tendance à des connaissances plus intégrées conduisent à des formes plus inter et transdisciplinaires de concevoir les disciplines ;

- Par rapport à la perspective épistémologique et évaluative : désintégration de la science unifiée ; la perte de consensus dans la nature de la rationalité scientifique ;
- La remise en question de notions clés telles que « l'objectivité, la certitude, la prédiction, la quantification » ; l'affaiblissement de la connaissance abstraite et le renforcement de la connaissance contextualisée (Delors cité dans Tünnermann, 2011, p. 4).

De même, en ce qui concerne les nouvelles exigences, des changements se font voir dans les professions. Par exemple : de nouveaux profils professionnels, de nouvelles compétences liées aux nouvelles technologies et de nouvelles formes d'organisation institutionnelle (García cité dans Tünnermann, 2011). De ce qui précède découlent les questions suivantes : quelles actions faudrait-il développer dans l'enseignement supérieur pour s'intégrer au processus de mondialisation? Quelles modifications devons-nous réaliser dans le travail qui se fait dans la salle de classe pour jouer un rôle dynamique dans le nouvel ordre mondial ?

Gravel (cité dans Tünnermann, 2011) recommande, entre autres, de développer des initiatives à caractère multidisciplinaire, dans l'enseignement et dans la recherche. C'est dans cette lumière que l'équipe de chercheurs rassemblés dans cet ouvrage est intégrée par des spécialistes de la littérature mais aussi de la didactique et de la traduction de la langue française qui se regroupent autour de la construction de l'apprentissage sur la base de la résolution de problèmes, dans l'action dans la recherche. Et, en considérant avec Tünnermann (2011) que la richesse des nations se trouve dans la population, dans l'entretien de l'intelligence des gens nous sommes d'accord avec l'auteur pour dire qu'il faut privilégier la formation du capital humain : l'éducation, la science, la technologie, et l'information. C'est pourquoi nous faisons participer nos étudiants et nos pairs dans ce groupe de travail interdisciplinaire.

La connaissance contemporaine, selon cet auteur, présente « entre autres caractéristiques, celles d'une croissance accélérée, d'une

complexité accrue et d'une tendance à une obsolescence rapide » (Tünnermann, 2011, p. 6). De plus, cette grande complexité dans la structure de la connaissance, constitue un grand défi qui ne peut pas être assumé par la « pensée complexe », dans la mesure où elle impose l'interdisciplinarité comme la manière appropriée de répondre à cette complexité :

La suprématie d'une connaissance fragmentée selon les disciplines, empêche souvent d'opérer le lien entre les parties et les totalités, et elle doit céder la place à un mode de connaissance capable d'appréhender les objets dans ses contextes, ses complexités, ses ensembles. L'interdisciplinarité implique la complémentarité, l'enrichissement mutuel et la conjonction des connaissances disciplinaires (Morin, cité dans Tünnermann, 2011, p. 7).

À partir de ces idées nous ébauchons la justification du projet qui a façonné cet ouvrage avec les objectifs suivants :

1. Perfectionner l'interprétation de textes de critique littéraire et favoriser la compréhension de l'écrit de haute qualité des textes en langue française.
2. Développer la recherche interdisciplinaire sur l'enseignement de la langue française et la traduction de textes de critique littéraire à des fins didactiques.
3. Générer des connaissances à partir du processus méthodologique partagé ici, pour devenir une contribution pour les chercheurs de la langue française, pour la formation de ressources humaines de haute qualité (les étudiants participants) et utile, afin que les enseignants puissent tirer de cette expérience la création et le développement de stratégies didactiques pour l'amélioration de la compétence communicative en langue française.

4. Encourager la diffusion en espagnol et en français de travaux sur le récit, le lyrique, le drame et l'essai, produits dans la région nord-est du Mexique.

Les fondements théoriques qui soutiennent cette recherche se trouvent dans la proposition concernant la conjonction de la pensée critique et de la pensée créative. Étant donné que la validation des théories, des idées ou des argumentations ont été l'un des buts poursuivis depuis des siècles par la philosophie – rappelons-nous les philosophes grecs – dans la recherche de la vérité. Et ceci n'est pas une tâche facile à réaliser, dans la mesure où certaines compétences spécifiques ou « capacités essentielles de la pensée critique : l'analyse, l'inférence, l'explication, l'interprétation, l'évaluation et l'autorégulation » sont nécessaires (Facione, 2007, p. 2). En outre, la tâche d'interprétation implique d'autres « sous-habiletés comme la catégorisation, la décodification de la signification, et l'éclaircissement de la signification » (Facione, 2007, p. 3) qui exigent la créativité du chercheur.

La pensée critique a pour but de démontrer un point, d'interpréter ce que signifie quelque chose, de résoudre un problème, mais elle a surtout l'avantage de pouvoir impliquer un travail collaboratif, et non compétitif (Facione, 2007). C'est pourquoi cette position théorique a été choisie, car elle correspond à l'intention de ce projet, de développer un groupe de recherche interdisciplinaire.

En outre, les propositions de Rosas (2010) sont utilisées comme guide pour la conception des éléments qui composent une traduction commentée ; on fait également appel à Portillo *et al.* (2008) dans son travail concernant la relation entre la connaissance de la langue de départ et la rédaction dans la traduction. Et comme il s'agit d'une recherche interdisciplinaire qui prend en compte l'aspect culturel, on s'adresse à Geertz (1997) et Haidar (2006) pour l'étude sémiotique-culturelle; aux apports d'Eco (1991) pour soutenir l'étude sémiolinguistique; au travail de Beristain (1997) pour l'examen de l'aspect rhétorique, ainsi qu'à Lefevre (1997) et Bassnett et Lefe-

vere (1998) qui révisent les aspects stylistiques et culturels dans la traduction littéraire, (1997) et Vázquez-Ayora (1977) pour l'aspect morphologique et syntaxique, avec pour chacune des procédures de traduction.

Méthodologie

En ce qui concerne la méthodologie de travail de cette recherche *à des fins didactiques*, il a été proposé d'identifier et d'analyser les problématiques qui se posent dans le processus de la traduction de textes de critique littéraire de l'espagnol vers le français. Cet ouvrage a l'intention de documenter ce processus afin de proposer des solutions alternatives. Les analyses se situent dans les domaines de l'enseignement de la langue française, de la littérature et de la traduction. Il s'agit d'apporter au diagnostic des solutions aux problèmes de la traduction de textes de critique littéraire, notamment ceux de type a) morphologique, b) syntaxique, c) sémantique et d) rhétorique. En ce sens, on cherche le développement de la pensée critique et de l'emploi de la métacognition comme une activité herméneutique d'interprétation du discours à étudier. C'est donc une approche inter et transdisciplinaire, qui a pour axe la didactique du français.

La stratégie méthodologique, en tenant compte du fait que « l'interdisciplinarité implique la complémentarité, l'enrichissement mutuel et la conjonction des connaissances disciplinaires » (Tünnermann, 2011, p. 7), vise l'Apprentissage Fondé sur la Recherche (Peñaherrera, Chiluíza y Ortiz, 2014), l'Apprentissage Fondé sur les Problèmes (Guitart, 2011) et la Recherche Action (Maciel, 2003). Le groupe d'étudiants et de professeurs pratiquent la méthode clinique-critique (Arteaga et Fernández, 2010) quand ils interagissent, exposent et reçoivent un feedback dans l'apprentissage du français à partir de leur propre pratique traductologique. L'approfondissement des problématiques concernant les différents niveaux de la langue cible a été utile pour que les étudiants-chercheurs, avec le guide de leurs professeurs et

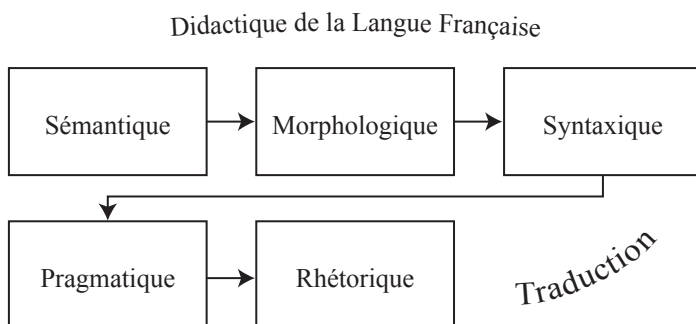
la supervision des professeurs natifs invités, acquièrent une meilleure connaissance du fonctionnement des structures de la langue cible.

Certains résultats, les plus satisfaisants, sont :

- a) Une méthode commune de travail qui intègre objectivement, à partir de situations réelles, les niveaux cognitifs prévus, ainsi que la possibilité de reproduire les bonnes pratiques à cette fin ;
- b) La formation des futurs professeurs et traducteurs de français avec des capacités de recherche et de travail en équipe ;
- c) L'articulation interdisciplinaire entre des enseignants d'une part, et des chercheurs de la langue française et d'autres disciplines d'autre part ;
- d) Le lien interinstitutionnel et international produit à partir du travail collaboratif.

Dans la figure 1 sont illustrés les domaines disciplinaires qui sont abordés dans ce projet :

Figure 1. *Dimensions de la recherche*



Source : Élaborée par l'auteur.

Le projet comprend la formation des ressources humaines à partir de la thématique de recherche référée plus haut du fait que des étudiants et des professeurs des disciplines d'étude sont impliqués, afin

qu'il soit possible de développer une dynamique de recherche qui produit des connaissances à ce sujet.

Aux textes que cet ouvrage contient, en plus du défi de la traduction de la critique littéraire, il faut ajouter la difficulté de traduire des citations textuelles de l'auteur de littérature dont il est question. Parfois, elles incluent des paragraphes complets qui sont très importants parce qu'ils clarifient, justifient et expliquent la ou les raisons que l'auteur de la critique considère indispensable de mettre en relief pour venir en complément de l'exégèse. Dans ces cas, on favorise une profonde réflexion sur le style, le registre et la manière de narrer des auteurs de l'envergure de ceux qui sont abordés à partir de la critique littéraire. Cette analyse nous mène à une réflexion sur ce que l'on s'attend à trouver dans le texte objet de la critique, et c'est le point de départ pour guider le lecteur sur le contenu qu'il découvrira quand il commencera à lire le texte critique et les citations textuelles contenues dans ce dernier.

On a travaillé sur différents niveaux et phénomènes. Par exemple : sémantique (polysémie et synonymie des mots et des phrases, glissement de sens, etc.), morphosyntaxique (usage des adjectifs numériques, correspondance des possessifs entre l'espagnol et le français, correspondance entre épiciens, accord de pronoms personnels), correction orthographique et rhétorique (tropes, tournures rhétoriques, métonymies, décisions concernant le transfert du registre soutenu ou familier).

Découvertes préliminaires

Les secteurs critiques retrouvés dans ce projet se situent au niveau sémantique, morphosyntaxique, stylistique et rhétorique. Il faut mentionner que dans ce projet de recherche et de traduction de la critique littéraire, on pourrait également retrouver la difficulté de traduire du vocabulaire spécifique, comme le religieux, dans des poèmes qui abordent des sphères sémantiques particulières dans lesquelles il est possible d'étudier, entre autres, des dénominations, des lieux, des

emblèmes et symboles, des personnages liés avec le domaine d'étude, des adjectifs et des adverbes.

Dans la traduction de la poésie, comme on le sait, prédomine la fonction poétique, car celui qui traduit vise le contenu du poème et il laisse de côté, régulièrement, certains éléments formels, dans le cas spécifique du rythme. En effet, en faisant passer le poème à la langue cible, le traducteur cherche avant tout à maintenir le facteur rythmique et sa liberté de traduire diminue parce qu'il doit faire certains ajustements dans les niveaux morphosyntaxiques, en plus du domaine sémantique (Marín Hernández, 1999). Ces « déséquilibres » qui naissent du transfert effectué, permettent que des jugements de valeur soient faits et nous serviront à faire une critique du poème traduit. Ici, des analyses peuvent aussi être insérées autour de l'aspect culturel et de son impact sur la traduction de la poésie. Pourtant, en poésie abonde le vocabulaire qui renvoie par exemple à des lieux, des personnages, des emblèmes et des symboles de la liturgie catholique. L'auteur John Wycliffe, qui était théologien d'Oxford, a établi dans un prologue d'une deuxième traduction biblique, quatre étapes à suivre dans la traduction : la première, c'est d'établir une source latine qui soit unique ; la deuxième, c'est de comparer des versions ; la troisième, c'est la directive de la part de grammairiens et de savants ; et la quatrième, c'est de traduire la phrase de la manière la plus claire possible (Llácer, 1997).

Pour conclure, il se révèle opportun de mentionner certaines recommandations que Cassany (2008) fournit et que l'on peut prendre comme un guide initial qui précède une traduction et pensé pour ce projet :

1. Comprendre automatiquement le propos linguistique, les intentions pragmatiques et les points de vue particuliers qui sous-tendent les discours.
2. Prendre conscience du contexte (contenu cognitif, genre discursif, communauté de locuteurs) à partir duquel ces discours ont été élaborés.

3. Utiliser toutes les ressources linguistiques disponibles pour arriver à représenter discursivement les opinions personnelles à travers ces doubles discours.

En outre, il est nécessaire d'observer la vision de cet auteur sur les points qu'il mentionne et qui contribuent à la compréhension de l'écrit dans la langue maternelle et dans une langue étrangère. Parmi les objectifs de ce projet, il convient d'insister sur le lecteur francophone. En effet, les chances d'atteindre un public plus large augmentent avec les traductions en français des travaux de critique littéraire d'auteurs mexicains proposées dans cet ouvrage. Cela permet leur diffusion dans le marché national et international.

María Eugenia Flores Treviño
Orlando Valdez Vega
Adriana Elizabeth Rodríguez Althon
Universidad Autónoma de Nuevo León

Références bibliographiques

- ARTEAGA, J., & Fernández, J. (2010). La méthode clinique et la méthode scientifique. *MediSur*, 8(5), 12-20. Cienfuegos : université des Sciences Médicales de Cienfuegos. Disponible dans <http://www.redalyc.org/pdf/1800/180020098003.pdf>.
- BARROWS, H. (1986). Problem-Based learning in medicine and beyond: A brief overview. Dans L. Wilkerson et W. Gijsselaers, *Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory* (pp. 3-12). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- BASSNETT, S. & Lefevre, A. (1998). *Constructing Cultures: essays on Literature Translation*. USA: Multilingual Matters.
- BERISTÁIN, H. (1997). *Diccionario de Retórica y Poética*. México: Porrúa

- CASSANY, D. (2008). Approximations à la lecture critique : Théorie, exemples et réflexions. *Quaderns Digitals*, 51. Disponible dans www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaNumeroRevista.
- DUCRET, J.-J. (2004). *Método clínico-crítico piagetiano*. Disponible dans http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/ve/jjd2004_metodo_clinico_critico_ducret.pdf
- ECO, U. (1991). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.
- FACIONE, P. (2007). Pensée Critique : Qu'est-ce et pourquoi est-ce important ? Dans *Insight Assessment*. The California Academic Press. Disponible dans <http://maestriagp.web.officelive.com/Documents/Pensamiento%20Critico%20Facione.pdf>.
- GEERTZ, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- GUITART, M. (2011). De « l'apprentissage fondé sur des problèmes » (AFP) à « l'apprentissage fondé sur l'action » (AFA). Les clés de leur complémentarité et de leur mise en œuvre. *REDU. Revue de l'enseignement universitaire*, 9(1), 91-110. Santiago de Compostela: Université de Santiago de Compostela. Disponible dans http://red-u.net/redu/documentos/vol9_n1_completo.pdf
- H Aidar, J. (2006). "El campo del análisis del discurso y de la semiótica de la cultura". Dans *Debate CEU-Rectoría. Torbellino pasional de los argumentos*. México: UNAM.
- LEFEVERE, A. (1997). *Traducción, reescritura y la manipulación del canon literario*, vol. 1 de la biblioteca de traducción. Colegio de España.
- LLÁCER, E. (1997). *Introduction aux études sur la traduction : Histoire, Théorie et Analyse descriptives*. Valence : Département de Philologie anglaise et allemande. Faculté de Philologie. Université de Valence.
- MACIEL, C. (2003). La recherche-action comme stratégie d'apprentissage dans la formation initial des professeurs. *Revue ibéro-américaine d'éducation*, 33, 91-109. Disponible dans file:///F:/2018/

- PUBLICACIONES/argFLE/jjd2004_metodo_clinico_critico_ducret.pdf.
- MARÍN HERNÁNDEZ, D. (1999). *Langue et Culture : études autour à la traduction*. Madrid: Éditorial Complutense.
- PALACIOS MARTÍNEZ, I. (Dir.) (2019). *Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Disponible dans <https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/realia-objetos-reales>.
- PEÑAHERRERA, M., Chiluiza, K., & Ortiz, A. (2014). Inclusión del Aprendizaje Basado en Investigación (ABI) como práctica pedagógica en el diseño de programas de postgrados en Ecuador. Elaboración de una propuesta. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 204-220.
- PORTILLO V., Cordova, R., Garduño, M., & Chuc, I. (2008). “Les difficultés du domaine de l’espagnol et ses conséquences dans le processus de traduction”. *Mémoires du ivème Forum National d’Études de Langues* (Fonael 2008). Disponible dans http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos_Mem_FONAEL_IV/Portillo_Campos_Vilma_Esperanza_et_al.pdf
- ROSAS, M. (2010). *Guide pour la rédaction d’une traduction commentée*. Traduction, Collège de Lettres Modernes Anglaises, FFyL, UNAM, http://trad1y2ffyl.files.wordpress.com/2010/01/guia_redaccion_traduccion_comentada.pdf.
- RUANO FAXAS, F. A. (2011). *Les realias et son importance dans la traduction, l’interprétation, les dubs, les sous-titrages, dans la création parlée et écrite de discours, dans la lecture et l’Internet*. États-Unis d’Amérique. Conférence Version 1. ruanofaxas. Novembre 27. Disponible dans <https://ruanofaxas.com/article/las-realias-y-su-importancia-en-la-19j6x763f3uf8-181/>
- TÜNNERMANN, C. (2011). *Le rôle du professeur dans l’éducation supérieure du siècle xxi*. Disponible dans http://ucyt.edu.ni/Download/EL_ROL_DEL_DOCENTE_EN_LA_E_S_DEL_SIGLO_XXI.pdf.
- VÁZQUEZ-AYORA, G. (1997). *Introducción a la traductología*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.

**PREMIÈRE PARTIE : DIVERS REGISTRES
DISCURSIFS BILINGUES ESPAGNOL/
FRANÇAIS**

**PRIMERA PARTE: DIVERSOS REGISTROS
DISCURSIVOS BILINGÜES ESPAÑOL/FRANCÉS**



**1. LES MONDES SIGNIFIANTS DANS LES
CONTES DE JUAN RULFO À TRAVERS LE
REGARD QUI LES CONSTRUIT**

**1. LOS MUNDOS SIGNIFICANTES EN LOS
CUENTOS DE JUAN RULFO A TRAVÉS DE
LA MIRADA QUE LOS CONSTRUYE**

1. LES MONDES SIGNIFIANTS DANS LES CONTES DE JUAN RULFO À TRAVERS LE REGARD QUI LES CONSTRUIT

Ludivina Cantú Ortiz

Universidad Autónoma de Nuevo León

Traduction: *Ricardo Alejandro Salinas Moya, Valeria Aimé Dávila
Garza, Mercedes Bustamante Sosa et Thomas Albertini*

La construction de mondes tels que nous les connaissons,
part toujours de mondes préexistants,
de sorte que faire est, de cette façon, refaire.

NELSON GOODMAN

Dans l'épigraphe mentionné ci-dessus, Goodman fait allusion à l'une des caractéristiques distinctives de la culture contemporaine : l'intertextualité. Comme nous le savons, toute manifestation culturelle peut être considérée comme *un texte*. Elle fait partie d'un entrelacement culturel infini dans lequel nous sommes également immergés. Nous établissons un dialogue constant entre ces manifestations et nous-mêmes, à travers des éléments de signification qui nous lient ; ainsi, à un moment donné, *tout* peut être conçu comme étant intertextuel et acquiert sa signification en fonction du récepteur. En ce sens, à partir d'un texte -en tant que phénomène culturel- il est possible que le lecteur établisse une myriade de relations signifiantes, autant de regards posés sur lui, parce que le *regard* permet la révélation de l'intertextualité. Puisque c'est lui qui observe, analyse, interprète, construit et reconstruit selon lui-même.

1. LOS MUNDOS SIGNIFICANTES EN LOS CUENTOS DE JUAN RULFO A TRAVÉS DE LA MIRADA QUE LOS CONSTRUYE

Ludivina Cantú Ortiz
Universidad Autónoma de Nuevo León

La construcción de mundos, tal como los conocemos, parte siempre de mundos preexistentes, de manera que hacer es, así, rehacer.

NELSON GOODMAN

En el epígrafe citado, Goodman alude a una de las características distintivas de la cultura contemporánea: la intertextualidad. Si, como sabemos, toda manifestación cultural es susceptible de ser considerada como *texto*, forma parte entonces de un entretejido cultural infinito en el que nosotros también estamos inmersos. Establecemos un diálogo constante entre dichas manifestaciones y nosotros mismos, a través de elementos de significación que nos vinculan; así pues, en un momento dado, *todo* puede ser concebido como intertextual y adquiere su significación en función del receptor. En este sentido, a partir de un texto –en tanto que fenómeno cultural– es posible que el lector establezca un sinfín de relaciones significantes, tantas como miradas se poseen sobre él, pues la *mirada* permite la revelación de la intertextualidad, ya que es ella quien observa, analiza, interpreta, construye y reconstruye de acuerdo consigo misma.

C'est dans le regard du lecteur que l'engrenage de la communication démarre ; sa tâche principale est de recréer le message et il devient ainsi un co-constructeur de la littérature, puisqu'*il n'y a pas de valeur littéraire sans un lecteur qui l'apprécie comme telle devant l'auteur*, qui en est le créateur, affirme Lazaro Carreter. Et le lecteur, comme l'indique Barthes, « se fond en lui [dans le texte] comme une araignée qui se dissout dans les ségrégations constructives de sa toile » (1989, p. 104). Il se dissout parce que le lecteur à travers l'acte communicatif de la lecture devient une partie du « texte infini » ; et l'impossibilité de vivre en dehors du texte infini est, précisément, selon Barthes, *l'intertexte* (1989, p. 59).

On a déjà beaucoup écrit sur l'intertextualité¹ et, en général, tous (ou presque) sont d'accord sur le fait qu'il s'agit d'une qualité inhérente au texte, ainsi un texte nous renverra à un autre et celui-ci à un autre et ainsi de suite. À la suite de Bloome et Egan-Robertson, Marinkovich souligne que l'intertextualité est la juxtaposition de différents textes et analyse le concept sous trois angles : les *études littéraires*, où l'intertextualité est considérée comme un attribut du texte littéraire, qui reflète à différents degrés d'explication, d'autres textes littéraires. *Une perspective sémiotique sociale* suppose une intertextualité en tant que potentiel pour construire un sens qui, à son tour, a des fonctions interpersonnelles, idéationnelles et textuelles. Selon ces auteurs, l'intertextualité ne se limite pas à des références explicites ou implicites à d'autres textes, car elle peut se produire à différents niveaux (des mots, des structures de textes, des registres, des genres et des contextes) et de différentes manières (le mélange de registres, contenus, genres et situations) ; les études sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture centrent l'intertextualité sur l'étudiant, en tant que lecteur et écrivain, à partir d'une position cognitive-linguistique (Marinkovich, 2004).

¹ Cfr. la synthèse publiée par Juana Marinkovich dans la *Revue Signos* 2004, 33(48), pp. 117-128

Es la mirada del lector donde se pone en marcha el engranaje de la comunicación; su principal tarea consiste en *recrear* el mensaje y así se convierte en un coconstructor de la literatura, puesto que *no hay valor literario sin lector que lo aprecie como tal frente al autor, que es su creador*, afirma Lázaro Carreter. Y el lector, nos dice Barthes, “se deshace en él [el texto] como una araña que se disuelve en las segregaciones constructivas de su tela” (1989, p. 104). Se deshace, se disuelve porque el lector a través del acto comunicativo de la lectura pasa a formar parte del “texto infinito”; y esa imposibilidad de vivir fuera del texto infinito es, precisamente, según ha dicho Barthes, el *intertexto* (1989, p. 59).

Mucho se ha escrito sobre intertextualidad¹ y, en general, todos (o casi) coinciden en que es una cualidad inherente al texto, pues un texto nos remitirá a otro y este a otro y así sucesivamente. De acuerdo con Bloome y Egan-Robertson, Marinkovich señala que la intertextualidad es la yuxtaposición de diferentes textos, y analiza el concepto desde tres perspectivas: los *estudios literarios*, donde se considera a la intertextualidad como un atributo del texto literario, que refleja, en distintos grados de explicitación, otros textos literarios. Una *perspectiva semiótico-social* supone a la intertextualidad como un potencial para construir significado que, a su vez, tiene funciones interpersonales, ideacionales y textuales. Según estos autores, la intertextualidad no se limita a referencias explícitas o implícitas a otros textos, puesto que puede ocurrir en distintos niveles (palabras, estructura de textos, registros, géneros y contextos) y de distintas maneras (mezcla de registros, contenidos, géneros y situaciones); *los estudios del aprendizaje de la lectura y escritura* centran la intertextualidad en el estudiante, como lector y escritor, desde una postura cognitivo-lingüística (Marinkovich, 2004).

¹ Cfr. la síntesis que publicó Juana Marinkovich en la Revista Signos 2004, 33(48), pp. 117-128

Dans ce cadre, nous nous proposons de découvrir, autant que possible, les réseaux de sens que nous observons dans le processus dialogique établi entre les contes « Nos han dado la tierra » et « Luvina » de Juan Rulfo et quelques expressions culturelles de notre tradition. Il convient de noter que ce que nous exprimons ici fait partie d'un corpus de recherche plus large, puisque nous sommes en train d'étudier le travail de Rulfo autour du conte sous cette même approche théorique, dans un projet appelé *Las voces errantes de Juan Rulfo*.

Pour cette étude, nous avons appliqué la théorie de l'intertextualité, basée sur l'idée qu'un texte n'est pas autonome, mais le *reflet* et le *réceptacle* de plusieurs, si ce n'est de tous les textes qui constituent l'univers de la biblioculture et qui se manifestent comme intertexte dans un texte donné. Selon Riffaterre, l'intertexte est l'ensemble des textes que nous pouvons associer à celui que nous avons sous les yeux, l'ensemble des textes que l'on retrouve dans notre mémoire en lisant un passage donné (cité dans *Intertextualité*, 1997 : 29). A l'heure actuelle, notre corpus est constitué des contes mentionnés ci-dessus ; à partir d'eux et selon le lecteur-récepteur-interprète, nous aspirons à établir « l'intégration des relations intertextuelles des textes » entre eux-mêmes et avec de différentes formes discursives qui nous permettent de nous intégrer dans le *texte infini* de l'acte de lecture. Avec ce but en tête, nous avons examiné les hypothèses théoriques de Manfred Plister, Julia Kristeva, Mijail Bajtin et Gerard Genette, entre autres.

Les contes « Nos han dado la tierra » et « Luvina » font partie du texte *El llano en llamas* (publié en 1953) et dont nous utilisons la deuxième édition, révisée par l'auteur, qui est apparue en 1980 dans le recueil populaire du FCE. « Nos han dado la tierra » a été publié originalement dans le magazine *Pan*² à Guadalajara, num. 2, juillet, 1945 ; en revanche, « Luvina » apparaît pour la première fois dans le recueil de contes de *El llano en llamas*.³

² Fondée par Juan José Arreola et Antonio Alatorre, au mois de juin 1945.

³ *El llano en llamas* a dans sa première édition – en plus des récits publiés dans la revue *Pan* et *América* – les contes suivants « El hombre » (son titre original « Donde

En este marco, nos proponemos descubrir, en lo posible, las redes de significación que observamos en el proceso dialógico que se establece entre los cuentos “Nos han dado la tierra” y “Luvina” de Juan Rulfo y algunas expresiones culturales de nuestra tradición. Cabe aclarar que lo que aquí expresamos forma parte de un corpus más amplio de investigación, pues nos encontramos en el proceso de estudio de la obra cuentística de Rulfo bajo este mismo enfoque teórico, en un proyecto denominado *Las voces errantes de Juan Rulfo*.

Para este estudio hemos aplicado la teoría de la intertextualidad, a partir de la idea de que un texto no es autónomo, sino es el *reflejo* y *receptáculo* de muchos, si no es que de todos los textos que conforman el universo bibliocultural y que se manifiestan como intertextos en un texto dado. Según Riffaterre, el intertexto es el conjunto de los textos que podemos asociar con aquel que tenemos ante los ojos, el conjunto de los textos que uno halla en su memoria al leer un pasaje dado (citado en *Intertextualité*, 1997:29). Hoy por hoy, nuestro corpus está conformado por los cuentos antes mencionados; a partir de ellos, y según el lector-receptor-interpretante, aspiramos a establecer la “integración de las relaciones intertextuales de los textos” entre sí mismos y con diversas formas discursivas que nos permiten integrarnos al *texto infinito* a través del acto de la lectura. Con este fin, hemos revisado los presupuestos teóricos de Manfred Pfister, Julia Kristeva, Mijail Bajtín y Gerard Genette, entre otros.

Los cuentos “Nos han dado la tierra” y “Luvina” forman parte del texto *El llano en llamas* (publicado en 1953) y la edición que manejamos es la segunda, revisada por el autor, que apareció en 1980 en la Colección Popular del FCE. “Nos han dado la tierra” fue publicado originalmente en la revista *Pan*² en Guadalajara, núm. 2, julio, 1945; “Luvina”, en cambio, aparece por primera vez en la reunión de los cuentos de *El llano en llamas*.³

² Fundada por Juan José Arreola y Antonio Alatorre, en junio de 1945

³ *El llano en llamas* contiene en su primera edición –además de los relatos publicados en la revista *Pan y América*– los siguientes cuentos: “El hombre” (cuyo título

L'œuvre de Juan Rulfo est considérée comme l'une des plus représentatives de la vie rurale mexicaine de la première moitié du XX^e siècle, et son texte *El llano en llamas* continue d'exercer cette attraction qui enchante et paralyse au moment de la lecture, par la perfection de ses formes, par les dialogues et par leur absence, par les murmures qui se font entendre en lui et qui, parfois, se transforment en cris étouffés ; par les voix errantes qui passent d'un texte à un autre et qui prennent forme dans l'un ou l'autre des personnages ; par les personnages eux-mêmes, dessinés depuis la périphérie (le contexte rural), marginalisés et vivant toujours dans l'orphelinage, par les problématiques abordées et leur traitement. Justement, les thèmes abordés par l'auteur sont toujours liés au contexte rural mexicain : c'est son espace, et en lui, la terre : dans le tissu textuel d'*El llano en llamas*, un élément stratégique de la conformation spatiale est celui qui est lié à la représentation de la terre, nous dit Eudave (2004).

Il est important de situer la production des textes dans leur contexte : rappelons-nous, d'une part, que le texte « est l'incarnation de certaines expériences esthétiques obtenues en transmutant la réalité en fiction [...] Le texte comprend les éléments subjectifs sélectionnés par l'auteur pour créer l'œuvre y compris ceux de l'image de l'auteur [...] » (Ayuso de Vicente, 1990, p. 376). Ainsi, le texte littéraire est le résultat de la combinaison de codes différents dans lesquels la connotation joue un rôle de premier ordre, associée à la polysémie et à l'ambiguïté.

D'autre part, nous savons que Rulfo est né à la fin de la révolution mexicaine et en a vécu les conséquences, son enfance a été marquée par la guerre des Cristeros, comme le mentionne l'auteur lui-même :

J'ai eu une enfance très dure, très difficile. Une famille qui s'est désintégrée très facilement dans un endroit totalement détruit. Depuis mon père et ma mère, en passant par tous les frères de mon père, tous ont été assassinés. Puis j'ai vécu dans

el río da vueltas »), « En la madrugada », « Luvina », « La noche que lo dejaron solo », « Acuérdate », « No oyes ladrar los perros », « Paso del Norte » et « Anacleto Morones » ; des textes qui n'étaient pas publiés sur les journaux ou revues.

La obra de Juan Rulfo está considerada como una de las más representativas de la vida campesina mexicana de la primera mitad del siglo XX, y su texto *El llano en llamas* sigue ejerciendo esa atracción que encanta y paraliza cuando se lee, por la perfección de sus formas, por los diálogos y la ausencia de los mismos, por los murmullos que se dejan escuchar en él y que, a veces, se transforman en gritos ahogados; por las voces errantes que transitan de un texto a otro y que toman cuerpo en uno u otro personaje; por los personajes mismos, delineados desde la periferia (el contexto rural), marginados y viviendo siempre en la orfandad, por las temáticas que aborda y el tratamiento que les da. Precisamente, las temáticas que aborda el autor están siempre relacionadas con el contexto rural mexicano: ese es su espacio, y en él, la tierra: en el tejido textual de *El llano en llamas*, un elemento estratégico en la conformación espacial es el que se vincula a la representación de la tierra, nos dice Eudave (2004).

Es importante ubicar la producción de los textos en su contexto: recordemos, por un lado, que el texto “es la plasmación de unas experiencias estéticas obtenidas de transmutar la realidad en ficción. [...] En el texto se incluyen los elementos subjetivos seleccionados por el escritor para crear la obra, incluidos los de la propia imagen como autor [...]” (Ayuso de Vicente, 1990, p. 375). Así pues, el texto literario es el resultado de la combinación de diversos códigos en el que la connotación juega un papel de primer orden, unida a la polisemia y a la ambigüedad.

Por otro lado, sabemos que Rulfo nació al finalizar la Revolución Mexicana y vivió las consecuencias de esta, su niñez estuvo marcada por la Guerra Cristera, tal y como nos lo dice el propio autor:

Yo tuve una infancia muy dura, muy difícil. Una familia que se desintegró muy fácilmente en un lugar que fue totalmente destruido. Desde mi padre y mi madre, inclusive todos los

original fue “Donde el río da vueltas”), “En la madrugada”, “Luvina”, “La noche que lo dejaron solo”, “Acuérdate”, “No oyes ladrar los perros”, “Paso del Norte” y “Anacleto Morones”; textos que no habían sido publicados antes en periódicos o revistas.

une zone de dévastation. Non seulement de la dévastation humaine, mais de la dévastation géographique. Je n'ai jamais trouvé la logique de tout cela. On ne peut l'attribuer à la révolution. C'était plutôt une chose atavique, une chose du destin, une chose illogique. Jusqu'à aujourd'hui je n'ai pas trouvé le point d'appui qui me montre pourquoi dans cette famille, cette série de meurtres et de cruautés s'est produite de manière si systématique (Cité dans <http://tierra.free-people-net/artes/literatura-juan-rulfo.php>).

La même dévastation humaine et géographique dont l'auteur parle se retrouve tout au long de son œuvre, c'est l'atmosphère permanente dans les mondes que Juan Rulfo crée et recrée. Luvina, par exemple, *est un endroit très triste* (p. 115).

Je dirais que c'est l'endroit où la tristesse se niche. Où le sourire n'est pas connu, comme si toutes les personnes avaient le visage muré. Et vous, si vous voulez, vous pouvez voir cette tristesse au moment où vous voulez. L'air qui souffle là-bas la remue, mais ne l'emporte jamais. Et vous pouvez même l'éprouver et la ressentir, car elle est toujours au-dessus de vous, pressée contre vous et parce qu'elle est oppressante comme un grand cataplasme sur la chair vivante du cœur (p. 115).

La plaine – la terre promise – que le gouvernement donne aux paysans indiens de « Nos han dado la tierra » est « cette croûte de revêtement, une route sans frontières, la plaine n'est pas quelque chose d'utile. Il n'y a ni lapins ni oiseaux. Il n'y a rien » (p. 11). Le Comala de *Pedro Páramo* est un endroit stérile, désolé, c'est l'endroit des morts.

Voici le contexte des mondes de Rulfo : des lieux dévastés, emplis de vide, de désolation et de solitude car les personnages qui les habitent sont des fantômes, des ombres passantes, des morts et des anciens immuables. Personne n'écoute jamais les indiens-paysans de Rulfo et personne n'en voit l'intérêt, ils n'ont pas de voix parce qu'ils ne sont que des spectres qui vivent dans un temps sans temps, attendant le calme du néant : l'au-delà (la Plaine) ou le purgatoire (Luvina).

hermanos de mi padre fueron asesinados. Entonces viví en una zona de devastación. No solo de devastación humana, sino de devastación geográfica. Nunca encontré ni he encontrado hasta la fecha, la lógica de todo eso. No se puede atribuir a la Revolución. Fue más bien una cosa atávica, una cosa de destino, una cosa lógica. Hasta hoy no he encontrado el punto de apoyo que me muestre por qué en esta familia mía sucedieron en esa forma, y tan sistemáticamente, esa serie de asesinatos y de crueldades (citado en <http://tierra.free-people.net/artes/literatura-juan-rulfo.php>).

La misma devastación humana y geográfica de la que habla el autor la encontramos en toda su obra, es la atmósfera permanente en los mundos que crea y re-crea Juan Rulfo. Luvina, por ejemplo, *es un lugar muy triste* (p. 115).

Yo diría que es el lugar donde anida la tristeza. Donde no se conoce la sonrisa, como si a toda la gente le hubieran entablado la cara. Y usted, si quiere puede ver esa tristeza a la hora que quiera. El aire que allí sopla la revuelve, pero no se la lleva nunca. Y hasta se puede probar y sentir, porque está siempre encima de uno, apretada contra de uno, y porque es oprimente como una gran cataplasma sobre la viva carne del corazón. (p. 115).

El llano –la tierra prometida– que el Gobierno entrega a los indios-campesinos de “Nos han dado la tierra” es “esta costra de tepetate, un camino sin orillas, el llano no es cosa que sirva. No hay ni conejos ni pájaros. No hay nada” (p. 11). La Comala de *Pedro Páramo* es un lugar yermo, solo, es el lugar de los muertos.

Este es el contexto de los mundos de Rulfo: lugares devastados, llenos de vacío, de desolación y soledad porque los personajes que habitan en ellos son fantasmas, sombras que pasan, muertos y viejos inmutables. A los indios-campesinos de Rulfo nadie los escucha y a nadie le interesa escucharlos, no tienen voz porque son solo espectros que viven en un tiempo sin tiempo, esperando la quietud de la nada, el inframundo (el llano) o el purgatorio (Luvina).

Dans ces contes, la vie des personnages est transformée en lassitude, souffrance, tristesse et fatalité. Rulfo dit que ce sont des personnages qui « ont par le passé cru en quelque chose, et bien qu'ils soient encore croyants, leur foi est en réalité inhabitée. Ils n'ont pas de poignée, une chose à laquelle s'accrocher » (Monsiváis, 2008, p. 254). Ils traversent cette vie douloureusement, plaintivement; il semblait que l'on venait sur terre *seulement pour souffrir*, comme le pensaient les Aztèques. Dans un temps sans temps, ou dans le temps de la Révolution et de l'après-révolution, les indiens-paysans de Rulfo tâtonnent, ils habitent un lieu de ténèbres, ils avancent vers le néant dans un effort toujours inutile car ils n'ont pas d'avenir. Ce sont des ombres, rien de plus, sans nom et sans visage.

Les personnages rulfien agissent et interagissent dans ce contexte de désolation et de tristesse infinies. L'« Homo fictus », selon Forster, est cette espèce anthropologique qui vit et habite dans les romans et les histoires en général ; c'est-à-dire, « une création de l'esprit de certaines de romanciers aux méthodes de création opposées... » (cité dans Brioschi et Girolamo, 1992, p. 133). Ainsi, nous pouvons alors avancer que dans la configuration des personnages, le phénomène d'intertextualité peut également se produire. Les personnages de fiction existent seulement au travers de ce qui est dit d'eux dans la narration, le lecteur doit donc co-construire leur configuration en fonction des caractéristiques proposées par l'auteur. Ce phénomène explique la possibilité qu'un personnage passe d'une œuvre à l'autre tout en préservant son identité (Brioschi et Girolamo, 1992, p. 227).

Dans les contes que nous analysons, les personnages sont caractéristiques de l'œuvre rulfienne (autoréférence ?). Nous pouvons les trouver dans n'importe quel conte d'*El llano en llamas*, ainsi que dans *Pedro Páramo* : ce sont les voix errantes qui voyagent dans les mondes (ou peut-être dans un seul monde ?) de Juan Rulfo; mais nous les trouvons aussi dans *Los recuerdos del porvenir* y *La semana de colores* d'Elena Garro, dans les *Contes* de Francisco Rojas González; et dans la vie même, car les personnages de fiction ont la capacité de devenir les porte-parole de véritables conflits problématiques à travers

En estos cuentos la vida de los personajes se trastoca en fatiga, sufrimiento, tristeza y fatalidad. Rulfo dice que son personajes que “creyeron alguna vez en algo, y aunque siguen siendo creyentes, en realidad su fe está deshabitada. No tienen un asidero, una cosa de dónde aferrarse” (Monsiváis, 2008, p. 254). Transitan por esa vida penosamente, lastimeramente; pareciera que en la tierra *solo se viene a sufrir*, según pensaban los aztecas. En un tiempo sin tiempo, o en el tiempo de la Revolución y la postrevolución, los indios-campesinos de Rulfo van a tientas, habitan en un lugar de tinieblas, avanzan hacia la nada en un esfuerzo siempre inútil porque no tienen porvenir. Son sombras, nada más, sin nombre y sin rostro.

En este contexto de desolación y tristeza infinitas actúan e interactúan los personajes rulfianos. El “Homo fictus”, según Forster, es aquella especie antropológica que vive y habita en las novelas y los cuentos en general; es, dice “una creación de la mente de centenares de novelistas distintos con métodos de creación contrapuestos...” (citado en Brioschi y Girolamo, 1992, p. 133). Así, tenemos entonces que en la configuración de los personajes también puede darse el fenómeno de la intertextualidad. Los personajes de ficción solo existen a través de lo que se cuenta de ellos en la narración, por tanto, el lector coconstruye su configuración con base en los rasgos propuestos por el autor. Este fenómeno explica la posibilidad de que un personaje transite de una obra a otra conservando su identidad (Brioschi y Girolamo, 1992, p. 227).

En los cuentos que analizamos, los personajes son característicos de la obra rulfiana (¿autorreferencia?), podemos encontrarlos en cualesquiera de los cuentos de *El llano en llamas*, así como en *Pedro Páramo*: son las voces errantes que transitan en los mundos (¿o tal vez en un solo mundo?) de Juan Rulfo; pero también los encontramos en *Los recuerdos del provenir* y *La semana de Colores* de Elena Garro, en los *Cuentos* de Francisco Rojas Gonzáles; y en la vida misma, porque los personajes de ficción tienen la capacidad de hacerse portavoces de auténticos conflictos problemáticos a través de los cuales

lesquels nous considérons nos modes de vie et interprétons notre propre expérience intérieure (Brioschi et Girolamo, 1992, p. 228).

La configuration de ces personnages nous parle de leur « style de vie » : ce sont les dépossédés, les indigènes de l'époque préhispanique ; les indiens et les relégués de la colonie ; les pions du XIX^e siècle ; les paysans et / ou propriétaires terriens après la Révolution, les instituteurs ruraux désenchantés ; et ils sont aussi les exclus sociaux des villes et les sans-papiers de la frontière.

Les personnages de « Nos han dado la tierra » et « Luvina » appartiennent à l'époque de la Révolution Mexicaine, et à la distribution des terres : à la réforme de la Constitution et à la mise en œuvre des Articles 3 et 27. Il s'agit de leur « expérience existentielle » qui se transmue en une série de symbolologies : le Llano représente la situation vitale du paysan qui est aride, dure, comme le Llano. Ils vivent sans espoir (la pluie) et cette situation n'a pas de limites, il n'y a pas de fin (comme le Llano), et si pour une raison quelconque et à un moment donné (Révolution Mexicaine) ce « mode de vie » pourrait avoir un semblant d'espoir (la goutte d'eau), celui-ci est frustré, car il est immédiatement consumé (la soif de la terre) par le système dominant. C'est la dénonciation, à la fois des personnages de l'histoire « Nos han dado la tierra », ainsi que celle de son créateur.

« Luvina », quant à elle, symbolise la déception, représente une allégorie de l'illusion-désillusion, de l'enchantement des idéaux de la jeunesse et du désenchantement de la vie déjà vécue et de la frustration de n'avoir rien pu faire. Luvina pourrait bien être le meilleur endroit pour mettre ces idéaux en pratique, mais la réalité du système l'en empêche.

Vous y allez maintenant, dans quelques heures. Quinze ans sont peut-être déjà passés et on m'a dit la même chose : « Vous allez aller à San Juan Luvina ». A cette époque j'avais ma force. J'étais chargé d'idées... Vous savez que nous sommes tous infusés d'idées. Et on va avec cette masse pour la façonner partout. Mais à Luvina, cela n'a pas fonctionné. J'en ai fait l'expérience et ça s'est effondré... (p. 123).

nos planteamos modos de vida e interpretamos nuestra propia experiencia interior (Brioschi y Girolamo, 1992, p. 228).

La configuración de estos personajes nos habla de su “estilo de vida”: son los desposeídos, los indígenas de la época prehispánica; los indios y los encomendados de la Colonia; los peones del siglo XIX; los campesinos y/o ejidatarios después de la Revolución, los maestros rurales desencantados; y son, también, los marginados sociales de las ciudades y los indocumentados de la frontera.

Los personajes de “Nos han dado la tierra” y “Luvina” pertenecen a la época de la Revolución Mexicana, y a la repartición de tierras: a la reforma de la Constitución y a la puesta en práctica de los Artículos 3 y 27. Esta es su “experiencia existencial” que se transmuta en una serie de simbologías: el llano representa la situación vital de los campesinos que es árida, dura, como el Llano. Viven sin esperanza (la lluvia) y esta situación no tiene límites, no tiene fin (como el Llano), y si acaso, por algún motivo y en algún momento (Revolución Mexicana) ese “modo de vida” pudiera tener alguna esperanza (la gota de agua), esta se frustra, pues es consumida inmediatamente (la sed de la tierra) por el sistema imperante. Esta es la denuncia, tanto de los personajes del cuento “Nos han dado la tierra”, como la de su creador.

“Luvina”, por su parte, simboliza la decepción, representa toda una alegoría de la ilusión-desilusión, del encantamiento de los ideales de la juventud y el desencanto de la vida ya vivida y la frustración por no haber podido hacer nada. Luvina bien podría ser el mejor lugar para poner en práctica esos ideales, pero la realidad del sistema lo impide.

Usted va para allá ahora, dentro de pocas horas. Tal vez ya se cumplieron quince años que me dijeron a mí lo mismo: “Usted va a ir a San Juan Luvina”. En esa época tenía yo mis fuerzas. Estaba cargado de ideas... Usted sabe que a todos nosotros nos infunden ideas. Y uno va con esa plasta encima para plasmarla en todas partes. Pero en Luvina no cuajó eso. Hice el experimento y se deshizo... (p. 123).

Il est impossible que les idées dont le narrateur de « Luvina » parle fructifient, car Luvina, comme Comala, est le lieu des morts :

San Juan Luvina. Ce nom me faisait penser au nom du paradis. Mais ceci c'est le purgatoire. Un endroit mourant où mêmes les chiens sont morts et où il n'y a plus personne pour aboyer au silence ; car dès qu'on s'habitue au vent fort qui souffle là, on n'entend plus que le silence qui existe dans toutes les solitudes. Et cela en finit avec nous. Regardez-moi. Il en a fini avec moi (p. 124).

D'autre part, dans ces récits, nous trouvons un autre phénomène d'intertextualité : la paratextualité établie entre les titres des récits et la narration. « Nos han dado la tierra » est une grande ironie de la *Constitution Mexicaine* (Article 27), de la Révolution Mexicaine et de la lutte agraire. La terre promise aux mexicains, aux indiens du Mexique, est la même terre que l'on a promise aux personnages, aux indiens-personnages de l'histoire de Rulfo. La terre promise devait être, comme on pouvait s'y attendre, la bonne terre : la terre pour planter, la terre pour la récolte. Cependant, la perception que les personnages ont de la terre est très différente :

Je me tourne de tous les côtés et regarde le Llano. Tant et tellement de terre pour rien. Votre regard se perd lorsqu'ils ne trouvent rien pour l'arrêter. Seuls quelques lézards sortent pour passer leur tête au-dessus de leurs trous, et après avoir senti la chaleur du soleil courent se cacher à l'ombre d'une pierre. Mais nous, quand nous devons travailler ici, que ferons-nous pour nous rafraîchir du soleil, hein ? Parce qu'on ne nous a pas donné cette croûte de revêtement pour y planter quoi que ce soit (pp. 11-12).

Les titres de l'œuvre de Rulfo sont des lieux d'analyse stratégiques car ils constituent des ancrages ou des liens que nous pouvons établir dans de multiples directions. Dans le texte « Nos han dado la tierra », nous trouvons un sens qui renvoie directement

Es imposible que las ideas de las que habla el narrador de “Luvina” fructificaran, porque Luvina, al igual que Comala, es el lugar de los muertos:

San Juan Luvina. Me sonaba a nombre de cielo aquel nombre. Pero aquello es el purgatorio. Un lugar moribundo donde se han muerto hasta los perros y ya no hay ni quien le ladre al silencio; pues en cuanto uno se acostumbre al vendaval que allí sopla, no se oye sino el silencio que hay en todas las soledades. Y eso acaba con uno. Míreme a mí. Conmigo acabó (p. 124).

Por otro lado, en estos cuentos encontramos otro fenómeno de la intertextualidad: la paratextualidad que se establece entre los títulos de los cuentos y la narración. “Nos han dado la tierra” es una gran ironía de la *Constitución Mexicana* (Art. 27), de la Revolución Mexicana y de la lucha agraria. La tierra que se les había prometido a los mexicanos, a los indios mexicanos, es la misma tierra que les prometieron a los personajes, a los indios personajes del cuento de Rulfo. La tierra prometida debía ser, como todos esperaríamos, la buena tierra: la tierra para la siembra, la tierra para la cosecha. Sin embargo, la percepción que los personajes tienen de la tierra es bien diferente:

Vuelvo hacia todos lados y miro el Llano. Tanta y tamaña tierra para nada. Se le resbalan a uno los ojos al no encontrar cosa que los detenga. Solo unas cuantas lagartijas salen a asomar la cabeza por encima de sus agujeros, y luego que sienten la tatemá del sol corren a esconderse en la sombrita de una piedra. Pero nosotros, cuando tengamos que trabajar aquí, ¿qué haremos para enfriarnos del sol, eh? Porque a nosotros nos dieron esta costra de tepetate para que la sembráramos (pp. 11-12).

Los títulos de la obra de Rulfo son lugares estratégicos de análisis porque constituyen anclajes o conexiones que podemos establecer en varias direcciones. En el texto “Nos han dado la tierra” encontramos una significación referida directamente al texto y, al mismo tiempo, a

au texte et, en même temps, à des textes externes ; et dans ce sens-là, nous sommes en présence d'une intertextualité intense, selon Pfister.

Nous constatons que le texte pointe dans deux directions :

- a) Les textes littéraires dont le thème est aussi la distribution des terres (ou question agraire) : le roman de la Révolution Mexicaine, essentiellement.
- b) La relation avec la *terre promise* aux Hébreux, en particulier à Abraham, quand Jéhovah lui dit : « Je donnerai ce pays à tes descendants » dans la Genèse 12 : 7.

« Nos han dado la tierra » renforce le caractère agraire de notre Révolution de 1910 et dans notre tradition culturelle, la Révolution mexicaine a constitué une source dans laquelle diverses manifestations culturelles ont eu lieu : la littérature elle-même, le cinéma, la musique, la peinture... Néanmoins, la *terre promise* hébraïque devient la punition éternelle des indiens de Rulfo : le Llano qu'ils reçoivent en cadeau est le Comala de *Pedro Páramo* et est également la Luvina ; nous trouvons ici l'une des thématisations de l'œuvre de Rulfo lui-même. Comala, le « *comal* chaud », devient une analogie biblique pleine de déception, de mort et vide de tout. Luvina, qui porte un nom de paradis, est en réalité un purgatoire.

La « terre promise » : le Llano/Luvina est une moquerie cruelle que Dieu/le gouvernement fait aux personnages de Rulfo/indiens/mexicains en général. Nous découvrons ici la voix errante de Rulfo, la voix qui parcourt son œuvre, dans la dénonciation qu'il fait du contexte de désolation de la campagne mexicaine, de désespoir et d'abandon dans lequel se trouvent les paysans du Mexique périphérique.

Dans les deux contes, le narrateur est *Je*. Dans « Nos han dado la tierra » il s'adresse directement à nous et dans « Luvina », la voix du narrateur s'entretient avec un interlocuteur qui ne parle jamais, un personnage sans nom et sans visage, mais *le regard* qui co-construit les personnages sait qui il est. Dans « Nos han dado la tierra » le narrateur est l'un des quatre personnages qui apparaissent dans le texte, identifié par « Je », et cela nous dit bien ce qui se passe dans l'univers textuel :

textos externos; y en este sentido, estamos ante la presencia de una intensa intertextualidad, según Pfister.

Encontramos que el texto apunta hacia dos direcciones:

- a) Los textos literarios cuya temática también es la repartición de tierras (o cuestión agraria): la novela de la Revolución mexicana, básicamente.
- b) La relación con la *tierra prometida* a los hebreos, específicamente a Abraham, cuando Jehová le dice: “A tu descendencia daré esta tierra” en Génesis 12:7.

“Nos han dado la tierra” refuerza el carácter agrario de nuestra Revolución de 1910, y en nuestra tradición cultural, la Revolución Mexicana ha constituido una fuente en la que han abrevado diversas manifestaciones culturales: la propia literatura, el cine, la música, la pintura... Sin embargo, la *tierra prometida* hebrea se convierte en el castigo eterno de los indios de Rulfo: el Llano que reciben como dádiva es la Comala de *Pedro Páramo* y es también Luvina; aquí encontramos una de las tematizaciones de la obra del propio Rulfo. Comala, el “comal caliente” se convierte en una analogía bíblica llena de desilusión, de muerte y vacía de todo. Luvina, que tiene nombre de cielo, es en realidad el purgatorio.

La “tierra prometida”: el Llano/Luvina es una burla cruel que el Dios/Gobierno hace a los personajes de Rulfo/indios/mexicanos en general. Aquí descubrimos la voz errante de Rulfo, la voz que transita por toda su obra, en la denuncia que hace del contexto de desolación del campo mexicano, de la desesperanza y orfandad en la que se encuentran los campesinos del México periférico.

En ambos cuentos el narrador es *Yo*. En “Nos han dado la tierra” se dirige a nosotros y en “Luvina” la voz del narrador conversa con un interlocutor que nunca habla, un personaje sin nombre y sin rostro, pero *la mirada* que coconstruye a los personajes sabe muy bien quién es. En “Nos han dado la tierra” el narrador es uno de los cuatro personajes que aparecen en el texto, identificado como “Yo”, y este es quien nos dice lo que sucede en el universo textual:

Quelqu'un lève les yeux au ciel, étend les yeux là où le soleil est suspendu et dit :

–Il est environ quatre heures de l'après-midi.

Ce quelqu'un est Melitón. Faustino, Esteban, et moi sommes avec lui. Nous sommes quatre. Je les compte : deux à l'avant, deux autres derrières. Je regarde plus en arrière et je ne vois personne. Puis je me dis : Nous sommes quatre (p. 9).

« Je » n'individualise pas le récit, mais implique plutôt ses pairs dans ses perceptions. L'histoire est racontée à la première personne du pluriel, de telle sorte que les actions sont énoncées comme suit :

« Nous sommes venus en marchant... » (p. 9).

« Nous sommes quatre » (p. 9).

« Nous levons tous la tête et regardons... » (p. 10).

« Nous avons encore marché » (p. 10).

« Nous avons l'habitude de monter à cheval... » (p. 11).

« Mais ils ne nous ont pas laissé écrire nos affaires » (p. 12).

« Nous avons continué... » (p. 15).

Cependant, bien que « Je » raconte l'histoire, il nous permet également *d'écouter* les voix de ses compagnons de voyage, à travers les citations ou les répétitions de leurs mots ; même quand quelqu'un va intervenir, le « Je » le présente :

« Faustino dit :

–Il va peut-être pleuvoir » (p. 10).

« Melitón dit :

–C'est la terre qu'ils nous ont donnée » (p. 13).

Dans « Luvina », il existe deux types de narrateurs : « Je », qui dialogue, bien que nous puissions dire qu'il monologue dans l'histoire ; et le narrateur omniscient, qui nous présente le « Je » en tant qu'*homme* :

L'homme qui parlait resta silencieux pendant un moment, en regardant dehors (p. 113).

Alguien se asoma al cielo, estira los ojos hacia donde está colgado el sol y dice:

–Son como las cuatro de la tarde.

Ese alguien es Melitón. Junto con él, vamos Faustino, Esteban y yo. Somos cuatro. Yo los cuento: dos adelante, otros dos atrás. Miro más atrás y no veo a nadie. Entonces me digo: Somos cuatro (p. 9).

“Yo” no individualiza el relato, sino que involucra en sus percepciones a sus compañeros. El cuento está narrado en primera persona del plural, de tal manera que las acciones se encuentran enunciadas como:

“Hemos venido caminando...” (p. 9).

“Somos cuatro” (p. 9).

“Todos levantamos la cara y miramos...” (p. 10).

“Hemos vuelto a caminar” (p. 10).

“Antes andábamos a caballo...” (p. 11).

“Pero no nos dejaron escribir nuestras cosas” (p. 12).

“Nosotros seguimos adelante...” (p. 15).

Sin embargo, aunque “Yo” narra el cuento, también nos deja *escuchar* las voces de sus compañeros de viaje, a través de las citas o repeticiones que hace de sus palabras; incluso, cuando alguno va a intervenir “Yo” lo presenta:

“Faustino dice:

–Puede que llueva” (p. 10).

“Melitón dice:

–Ésa es la tierra que nos han dado” (p. 13).

En “Luvina” intervienen dos tipos de narradores: “Yo”, quien dialoga, aunque bien podríamos decir que monologa, en la historia; y el narrador omnisciente, quien nos presenta a “Yo” como *el hombre*:

El hombre aquel que hablaba se quedó callado un rato, mirando hacia afuera (p. 113).

L'homme s'en était allé regarder par la porte une fois de plus et était revenu (p. 116).

L'*homme* (« Je ») construit le récit, et à travers ses yeux, le lecteur et l'instituteur rural sans nom, nous connaissons le village de Luvina, nous ressentons la peur produite par l'air qui déchire les murs, la désolation et la tristesse du lieu, la mort et la nuit qui avance.

La vision du monde rulfienne apparaît dans ces récits organisés en une structure de mondes superposés, très semblable à celle des Aztèques : le gouvernement (le ciel) au-dessus, les paysans (la terre) au centre, le lieu où habitent les personnages ou celui qui leur est destiné (l'inframonde). Son espace vital est déterminé par un ici/là-bas modifié en fonction de la narration. *Ici* (en bas) se trouve *l'homme* qui raconte, alors que *là-bas* (en haut) est Luvina, au sommet de la plus haute colline du sud, mais Luvina est une terre désolée, semblable à la plaine, où :

Vous ne verrez jamais un ciel bleu... Là tout l'horizon est fade ; toujours couvert par une tache caligineuse qui ne s'efface jamais. Toute la colline rasée, sans arbre, sans quelque chose de vert pour reposer ses yeux ; tout enveloppé dans les cendres. Vous le verrez : ces collines éteintes comme si elles étaient mortes et Luvina au plus haut, en le couronnant le tout de son hameau blanc comme si c'était une couronne de morts... (p. 114).

Dans « Nos han dado la tierra » *ici* (en bas) se trouve le village où les hommes vont, tandis que *là-bas* (en haut) est le Llano, la terre qui leur a été donnée. Par conséquent, nous observons que les deux textes ont le même arrangement de structures spatiales.

Rulfo crée une atmosphère pessimiste, nihiliste, où « la vie ne vaut rien ». La mort est la seule chose à laquelle s'attendent les personnages rulfiers, le seul espoir de quitter la désolation, c'est le repos éternel, comme dans la conception nahua, car *ici* (la terre) est le lieu de la souffrance et *là-bas* (l'inframonde) est l'endroit où l'on va se reposer.

El hombre se había ido a asomar una vez más a la puerta y había vuelto (p. 116).

El hombre (“Yo”) construye la narración, y a través de su mirada el lector, y el maestro rural sin nombre, conocemos el pueblo de Luvina, sentimos el miedo que produce el aire que rasga las paredes, la desolación y la tristeza del lugar, la muerte y la noche que avanza.

La cosmovisión rulfiana aparece en estos cuentos organizada en una estructura de mundos superpuestos, muy parecida a la de los aztecas: el gobierno (el cielo) arriba, los campesinos (la tierra) en el centro, el lugar que habitan los personajes o que les está destinado (el inframundo). Su espacio vital está determinado por un aquí-allá que se modifica de acuerdo con la narración. *Aquí* (abajo) se ubica *el hombre* que narra, mientras que *allá* (arriba) está Luvina, en la cima del cerro más alto del sur, pero Luvina es una tierra desolada, como el llano, en donde:

Nunca verá usted un cielo azul... Allí todo el horizonte está desteñido; nublado siempre por una mancha caliginosa que no se borra nunca. Todo el lomerío pelón, sin un árbol, sin una cosa verde para descansar los ojos; todo envuelto en el calín ceniciento. Usted verá eso: aquellos cerros apagados como si estuvieran muertos y a Luvina en el más alto, coronándolo con su blanco caserío como si fuera una corona de muerto... (p. 114).

En “Nos han dado la tierra” “aquí” (abajo) está el pueblo a donde se dirigen los hombres, mientras que “allá” (arriba) está el Llano, la tierra que les han dado. Por tanto, observamos que ambos textos poseen la misma disposición de estructuras espaciales.

Rulfo construye una atmósfera pesimista, nihilista, en donde “la vida no vale nada”. La muerte es lo único que esperan los personajes rulfianos, es la única esperanza que poseen para salir de la desolación, es el descanso eterno, como en la concepción nahua, porque *aquí* (la tierra) es el lugar de sufrimiento, *allá* (el inframundo) es a donde se va a descansar.

C'est que là-bas le temps est très long. Personne ne compte les heures et personne ne s'inquiète de la façon dont les années s'accumulent. Les jours commencent et finissent. Puis vient la nuit. Seulement jour et nuit jusqu'au jour de la mort, ce qui pour eux est un espoir (p. 121).

Cependant, grâce à cette superposition de mondes, au temps sans temps dans lequel vivent les personnages, aux personnages sans nom et sans visage qui peuplent les mondes rulfien à l'atmosphère fantomatique remplie d'ombres et de nuit, Rulfo nous offre l'image d'un Mexique sur-réel, merveilleux et quotidien, plein de symboles, *où tout reste calme, sans temps, comme si l'on vivait toujours dans l'éternité* (p. 121).

Dans les mondes de Juan Rulfo, la nature acquiert une signification déterminante car elle montre la condition des personnages :

Nous ne disons pas ce que nous pensons. Cela fait déjà longtemps que nous n'avons plus envie de parler. L'envie est partie avec la chaleur. On discuterait très bien ailleurs, mais c'est un travail difficile ici. On parle ici et les mots se réchauffent dans la bouche avec la chaleur extérieure, et ils sèchent sur la langue jusqu'à en couper la respiration.

Voilà comment se passent les choses ici. C'est pour cela que personne ne parle (p. 10).

San Juan Luvina [...] Un endroit mourant où même les chiens sont morts et où il n'y a plus personne pour aboyer au silence ; car dès qu'on s'habitue au vent qui souffle là, on n'entend plus que le silence qui existe dans toutes les solitudes. Et cela en finit avec nous. Regardez-moi, il en a fini avec moi. Vous qui y allez, vous comprendrez bientôt ce que je vous dis ... (p. 124).

Les quatre éléments de la nature : la terre, l'air, l'eau et le feu se manifestent dans l'œuvre rulfienne sous forme d'échos qui voyagent d'un monde à l'autre. Dans les deux contes, il existe une référence à un élément symbolique et distinctif de l'écriture de Rulfo : la terre, qui apparaît dans « *Nos han dado la tierra* » comme symbole qui représentent l'espoir, le « bien », le désir, ce dont ils ont besoin pour vivre.

Y es que allá el tiempo es muy largo. Nadie lleva la cuenta de las horas ni a nadie le preocupa cómo van amontonándose los años. Los días comienzan y se acaban. Luego viene la noche. Solamente el día y la noche hasta el día de la muerte, que para ellos es una esperanza (p. 121).

Sin embargo, gracias a esa superposición de mundos, al tiempo sin tiempo en que viven los personajes, a los personajes sin nombre y sin rostro que habitan los mundos rulfianos, a la atmósfera fantasmal llena de sombras y de noche, Rulfo nos ofrece la imagen de un México surreal, maravilloso y cotidiano, colmado de símbolos, en donde “todo se queda quieto, sin tiempo, como si se viviera siempre en la eternidad” (p. 121).

En los mundos de Juan Rulfo, la naturaleza adquiere una significación determinante porque muestra la condición de los personajes:

No decimos lo que pensamos. Hace ya tiempo que se nos acabaron las ganas de hablar. Se nos acabaron con el calor. Uno platicaría muy a gusto en otra parte, pero aquí cuesta trabajo. Uno platica aquí y las palabras se calientan en la boca con el calor de afuera, y se le resecan a uno en la lengua hasta que acaban con el resuello.

Aquí así son las cosas. Por eso a nadie le da por platicar (p. 10).

San Juan Luvina [...] Un lugar moribundo donde se han muerto hasta los perros y ya no hay ni quien le ladre al silencio; pues en cuanto uno se acostumbra al vendaval que allí sopla, no se oye sino el silencio que hay en todas las soledades. Y eso acaba con uno. Míreme a mí. Conmigo acabó. Usted que va para allá comprenderá pronto lo que le digo... (p. 124).

Los cuatro elementos de la naturaleza: tierra, aire, agua y fuego se manifiestan en la obra rulfiana como ecos que transitan de un mundo a otro. En ambos cuentos se hace referencia a un elemento simbólico y distintivo de la narrativa de Rulfo: la tierra, que aparece en “Nos han dado la tierra” como el símbolo que representa la esperanza, lo “bueno”, lo anhelado, lo que ellos necesitan para vivir.

En descendant, la terre devient bonne. La poussière se soulève autour de nous comme s'il s'agissait d'un petit troupeau de mules qui descendait par là ; mais nous aimons être remplis de poussière. Nous aimons cela. Après onze heures passées à marcher sur la dureté du Llano, nous nous sentons très à l'aise dans ce truc qui nous saute dessus et a le goût de la terre (p. 15).

À Luvina, la terre qu'ils ont donnée aux agriculteurs pour la plantation, après la Révolution, est *une peau de vache dure, une croûte de revêtement* qui est inutile. Dans « Nos han dado la tierra » les paysans refusent d'accepter le « cadeau », mais le gouvernement ne les écoute pas :

Nous avons fait la tête pour dire que nous ne voulions pas le Llano. Nous voulions ce qui était près de la rivière. De la rivière à là-bas, dans les vegas, où il y a ces arbres appelés casuarinas et les bonnes terres. Pas cette peau de vache qui s'appelle Llano. Mais ils ne nous ont pas laissé dire nos choses. Le représentant ne venait pas nous parler (p. 12).

Dans « Luvina », c'est le maître rural qui veut motiver les paysans à chercher « la bonne terre », mais les paysans refusent parce qu'ils savent bien que le gouvernement ne les écouterait pas :

Un jour, j'ai essayé de les convaincre d'aller ailleurs, où la terre serait bonne. Partons d'ici ! – je leur ai dit –. Nous aurons le moyen de nous installer quelque part. Le gouvernement nous aidera. [...]

–Tu dis que le gouvernement nous aidera, professeur ? tu ne connais pas le gouvernement ?

J'ai dit oui.

–Nous aussi, nous le connaissons. Quel hasard. De ce que nous ne savons rien c'est la mère du gouvernement (p. 122).

La manipulation par Rulfo du symbole de la terre est très intéressante : elle y concentre les opposés et les contradictions de la réalité mexicaine. L'un des fondements de la guerre civile mexicaine de

Conforme bajamos, la tierra se hace buena. Sube polvo desde nosotros como si fuera un atajo de mulas lo que bajara por allí; pero nos gusta llenarnos de polvo. Nos gusta. Después de venir durante once horas pisando la dureza del Llano, nos sentimos muy a gusto envueltos en aquella cosa que brinca sobre nosotros y sabe a tierra (p. 15).

En Luvina, la tierra que les han dado a los campesinos para la siembra, después de la Revolución, es *un duro pellejo de vaca, una costra de tepetate* que no sirve para nada. En “Nos han dado la tierra” los campesinos quieren negarse a aceptar la “dádiva”, pero el gobierno no los escucha:

Nosotros paramos la jeta para decir que el Llano no lo queríamos. Que queríamos lo que estaba junto al río. Del río para allá, por las vegas, donde están esos árboles llamados casuarinas y las jaraneras y la tierra buena. No este duro pellejo de vaca que se llama Llano. Pero no nos dejaron decir nuestras cosas. El delegado no venía a conversar con nosotros (p. 12).

En “Luvina” es el maestro rural quien pretende motivar a los campesinos a buscar “la buena tierra”, pero los campesinos se niegan porque saben bien que el gobierno no los escuchará:

Un día traté de convencerlos de que se fueran a otro lugar, donde la tierra fuera buena. ¡Vámonos de aquí! –les dije–. No faltará modo de acomodarnos en alguna parte. El gobierno nos ayudará. [...]

–¿Dices que el gobierno nos ayudará, profesor? ¿Tú no conoces al gobierno?

Les dije que sí.

–También nosotros lo conocemos. Da esa casualidad. De lo que no sabemos nada es de la madre del gobierno (p. 122).

Es muy interesante el manejo que hace Rulfo del símbolo de la tierra: en ella concentra los opuestos y las contradicciones de la realidad mexicana. Uno de los fundamentos de la guerra civil mexicana

1910 est complètement oublié par l'attitude du gouvernement. C'était le début d'une chaîne interminable de promesses non tenues et Rulfo dénonce la grande ironie de la Révolution Mexicaine dans ces mondes qu'il crée et recrée pour montrer cette réalité. Ce n'est qu'à ces moments que nous percevons le recours à l'ironie dans les contes, ce qui nous montre très clairement le mépris manifesté par l'auteur pour les actions du Gouvernement.

D'autre part, l'air joue un rôle très différent dans les contes que nous analysons. Dans « Nos han dado la tierra », l'air est celui qui « unit » les personnages avec le peuple et fait en sorte que demeure vivante l'espérance d'arriver à son destin. Parmi les Nahuas, on considérait Quetzalcóatl (le dieu du blanc, le dieu bon), sous le nom de « couleuvre précieuse », comme Ehécatl, dieu du vent.

Mais le peuple est encore très loin. C'est le vent qui le rapproche. (p. 9).

Dans « Luvina », en revanche, l'air est un élément destructeur qui provoque la peur et accroît la solitude et la tristesse des personnages.

Vous regarderez ce vent qui souffle sur Luvina. Il est brun. On dit que c'est parce qu'il traîne le sable du volcan ; mais la vérité est que c'est un air noir. Vous le verrez. Il arrive à Luvina en attrapant les choses comme s'il les mordait. Et il y a plein de jours où le toit de la maison est emporté comme s'il s'agissait d'un chapeau de paille, laissant les murs lisses, à découvert. Puis il gratte comme s'il avait des ongles : on l'entend le matin et l'après-midi, heure après heure, sans repos, en raclant les murs, en arrachant des croûtes de terre, en creusant avec sa pelle pointue sous les portes, jusqu'à ce qu'on le sente bouillonner à l'intérieur comme s'il se mettait à remuer les charnières de nos propres os. Vous le verrez (p. 113).

Alors que l'eau dans « Nos han dado la tierra » est l'espoir qui ne se matérialise jamais : la pluie.

Une goutte d'eau tombe, grande et grosse, en faisant un trou dans la terre et laissant une bouillie comme celle d'un crachat. Elle tombe seule. Nous attendons qu'il en tombe plus. Il

de 1910 queda burlado por completo con la actitud del gobierno. Este fue el principio de una cadena interminable de promesas incumplidas y Rulfo denuncia la gran ironía de la Revolución Mexicana en esos mundos que crea y recrea para proyectar dicha realidad. Solo en estos momentos percibimos el uso del recurso de la ironía en los cuentos, lo cual nos deja muy en claro el desprecio que manifiesta el autor por las acciones del Gobierno.

Por otro lado, el aire juega un papel muy diferente en los cuentos que estamos analizando. En “Nos han dado la tierra”, el aire es el que “une” a los personajes con el pueblo y logra que permanezca viva la esperanza de llegar a su destino. Entre los nahuas se consideraba a Quetzalcóatl (el dios del blanco, el dios bueno), en su advocación de “culebra preciosa”, como Ehécatl, dios del viento.

Pero el pueblo está todavía muy allá. Es el viento el que lo acerca. (p. 9).

En “Luvina”, en cambio, el aire es un elemento destructor que provoca temor y acrecienta la soledad y la tristeza de los personajes.

Ya mirará usted ese viento que sopla sobre Luvina. Es pardo. Dicen que porque arrastra arena de volcán; pero lo cierto es que es un aire negro. Ya lo verá usted. Se planta en Luvina prendiéndose de las cosas como si las mordiera. Y sobran días en que se lleva el techo de las casas como si se llevara un sombrero de petate, dejando los paredones lisos, descobijados. Luego rasca como si tuviera uñas: uno lo oye a mañana y tarde, hora tras hora, sin descanso, raspando las paredes, arrancando tecatas de tierra, escarbando con su pala picuda por debajo de las puertas, hasta sentirlo bullir dentro de uno como si se pusiera a remover los goznes de nuestros mismos huesos. Ya lo verá usted (p. 113).

En tanto que el agua en “Nos han dado la tierra” es la esperanza que no se materializa nunca: la lluvia.

Cae una gota de agua, grande, gorda, haciendo un agujero en la tierra y dejando una plasta como la de un salivazo. Cae sola. Nosotros esperamos a que sigan cayendo más. No llueve. [...]

ne pleut pas. [...] et la goutte tombée par erreur est mangée par la terre et disparaît dans sa soif (p. 10).

Et à « Luvina » :

[...] il ne pleut pas beaucoup. Au milieu de l'année, quelques tempêtes qui fouettent la terre et la déchirent arrivent en ne laissant rien de plus que les éboulis flottant au-dessus du revêtement. [...] Non, il ne pleut pas beaucoup. Si peu ou presque pas, à tel point que la terre, en plus d'être sèche et racornie comme du vieux cuir, s'est remplie de fissures et de cette chose appelée « épines d'eau », ce ne sont que des morceaux de terre durcis comme des pierres pointues, qui s'enfoncent dans les pieds en marchant, comme s'il y avait des épines (p. 115).

Le feu se manifeste par les qualités qu'il possède : chaleur intense, suffocante, à tel point que si « On parle ici (...) les mots se réchauffent dans la bouche avec la chaleur sur la langue jusqu'à couper la respiration » (p. 10). En revanche, le *feu* représente le tourment que les hommes doivent subir : dans l'enfer de la conception chrétienne ; sur la terre dans la conception Nahuatl. Ainsi, les personnages souffrent de cette torture (qui peut être transmuée de plusieurs façons : la persécution, l'abandon, l'abus, la solitude, l'orphelinage, la désolation) durant le long et fatigant parcours de leur expérience existentielle.

La citation qui ouvre le conte *Nos han dado la tierra* nous dit : « Après avoir marché tant d'heures... » (p. 9). À travers elle, nous percevons l'idée du voyage. Le thème du voyage est récurrent dans la littérature, vu sous différents angles, il en arrive parfois à structurer le texte littéraire lui-même. La première résonance que nous percevons est dans la Bible, dans l'Exode 12:37, l'idée du voyage à pied est manifestée : « Les enfants d'Israël sont partis de Ramsès à Succoth, environ six cent mille hommes à pied... ».

Les Hébreux, libérés de l'esclavage de l'Égypte, commencent leur voyage, leur exode, leur pèlerinage. Comme eux, les personnages du conte « Nos han dado la tierra » sont à pied, ils voyagent en pèlerinage à travers la plaine jusqu'à la « terre promise » qui, dans ce cas,

y a la gota caída por equivocación se la come la tierra y la desaparece en su sed (p. 10).

Y en “Luvina”:

[...] llueve poco. A mediados de año llegan unas cuantas tormentas que azotan la tierra y la desgarran, dejando nada más el pedregal flotando encima del tepetate. [...] Sí, llueve poco. Tan poco o casi nada, tanto que la tierra, además de estar reseca y achicada como cuero viejo, se ha llenado de rajaduras y de esa cosa que allí llaman ‘pasojos de agua’, que no son sino terrones endurecidos como piedras filosas, que se clavan en los pies de uno al caminar, como si allí hasta a la tierra le hubieran crecido espinas (p. 115).

El fuego se manifiesta por las cualidades que posee: calor intenso, sofocante, tanto que si “Uno platica aquí [...] las palabras se calientan en la boca con el calor en la lengua hasta que acaban con el resuello” (p. 10). Por otro lado, el *fuego* constituye el tormento que los hombres deben padecer: en el Infierno de la concepción cristiana; en la Tierra en la concepción náhuatl. Así, los personajes padecen esa tortura (que se puede transmutar de muchas maneras: la persecución, el abandono, el abuso, la soledad, la orfandad, la desolación) en el largo y cansado andar de su experiencia existencial.

La cita que da inicio al cuento “Nos han dado la tierra” expresa: “Después de tantas horas de caminar...” (p. 9). A través de ella percibimos la idea del *viaje*. El tema del viaje es recurrente en la literatura, visto desde distintas perspectivas, a veces llega a estructurar el texto literario en sí. La primera resonancia que percibimos está en el Biblia, en Éxodo 12:37 se pone de manifiesto la idea del viaje caminando: “Partieron los hijos de Israel de Ramese’s a Sucot, como seiscientos mil hombres de a pie...”.

Los hebreos, liberados de la esclavitud de Egipto, inician su viaje, su éxodo, su peregrinación. Como ellos, los personajes del cuento “Nos han dado la tierra” van caminando, viajan peregrinando a través del llano hacia la “tierra prometida” que, en este caso no es la tierra que

n'est pas la terre que le gouvernement leur avait promise, et leur a en effet donnée : la plaine ; mais le village.

Une autre résonance se retrouve dans le *Popol Vuh*, dans le pèlerinage effectué par les hommes qui fonderont plus tard la seigneurie Quiché (Quatrième partie, Chapitre VI). De même, l'idée du voyage se manifeste également dans le *Codex Aubin* où le pèlerinage des tenochcas est décrit, d'Aztlán à Tenochtitlán, et qui représente également la terre promise, dans ce cas par Huitzilopochtli.

Concernant cette question, Umberto Eco dit : « ...le principe de l'interaction contextuelle nous permet également d'envisager le concept de voyage d'une manière nouvelle : comme modèle réduit de la même existence terrestre, comme preuve » (1992, p. 176). Cette idée n'est pas *si nouvelle*, car elle fonctionne ainsi depuis l'époque classique. Chez les Grecs, on constate que dans *L'Odyssée*, Ulysse, lors de son voyage, doit traverser diverses épreuves et aller de l'avant pour atteindre sa destination : Pénélope à Ithaque ; ainsi, le voyage même devient une épreuve pour Ulysse. Chez les Latins, Énée doit également, lors de son voyage, *faire face* à de diverses épreuves.

Ce thème a également été abordé au Moyen Âge, nous connaissons les exemples du *Poème de Mio Cid* et du *Livre d'Apollonius* ; dans lesquels le thème structure les œuvres. Au XIV^e siècle Dante structure sa *Divine Comédie* à travers un voyage qui nous renvoie au voyage de *l'homme* dans « Luvina ». Rappelons que deux personnages apparaissent dans « Luvina » – qui peuvent bien être le même à différents moments d'une même vie : les deux sont des maîtres ruraux – ; celui qui est déjà allé à Luvina et nous dit : « J'habitais là-bas. J'ai laissé ma vie là-bas... Je suis allé à cet endroit avec mes illusions et j'en suis revenu vieux et épuisé. Et maintenant vous allez là-bas... » (p. 116). Cela nous renvoie au voyage que Jésus-Christ fait en enfer pendant les trois jours où il était *mort* (Éphésiens 4 : 8-10) et au voyage que Quetzalcoatl fait dans le *Mythe de la restauration des Êtres Humains* (León-Portilla, 1974, p. 183). De la même manière, le voyage structure nos histoires et les personnages doivent passer par l'épreuve qu'est, dans ce cas, la plaine et le village de Luvina. Ici, la plaine et Luvina se manifestent

les había prometido el Gobierno, y efectivamente, les dio: el llano; sino el pueblo.

Otra resonancia la encontramos en el *Popol Vuh*, en la peregrinación que realizan los hombres que luego fundarán el señorío Quiché (Cuarta parte, Cap. VI). Asimismo, la idea del viaje se manifiesta también en el *Códice Aubin* donde se describe la peregrinación de los tenochcas, desde Aztlán hasta Tenochtitlán, que también representa la tierra prometida, en este caso por Huitzilopochtli.

Con respecto a este tema, dice Umberto Eco: "...el principio de interacción contextual permite considerar también de manera nueva el concepto de viaje: como modelo reducido de la misma existencia terrenal, como prueba" (1992, p. 176). Esta idea no es *tan nueva*, puesto que se ha trabajado así desde la época clásica. Entre los griegos, encontramos que, en *La Odisea*, Ulises, en su viaje, debe atravesar por diversas pruebas y salir adelante para llegar a su destino: Penélope en Ítaca; así, el mismo viaje se convierte en una prueba para Ulises. Entre los latinos, Eneas debe también, durante su viaje, *enfrentar* diversas pruebas.

En la Edad Media también se manejó esta temática, conocemos los ejemplos del *Poema del Mio Cid* y el *Libro de Apolonio*; en las que el tema estructura las obras. En el siglo XIV Dante estructura su *Divina Comedia* a través de un viaje, que nos remite al viaje que realiza el *hombre* en "Luvina". Recordemos que en "Luvina" aparecen dos personajes –que bien podrían ser el mismo en distintos momentos de una misma vida: ambos son maestros rurales–; uno que ya fue a Luvina y nos dice: "Allá viví. Allá dejé la vida... Fui a ese lugar con mis ilusiones cabales y volví viejo y acabado. Y ahora usted va para allá..." (p. 116). Esto nos remite al viaje que realiza Jesucristo al infierno en los tres días que permaneció *muerto* (Efesios 4:8-10) y al viaje que realiza Quetzalcóatl en el *Mito de la Restauración de los Seres Humanos* (León-Portilla 1974, p. 183). De la misma manera, el viaje estructura nuestros cuentos y los personajes deben atravesar por la prueba que, en este caso, es el llano y el pueblo de Luvina. Aquí, el llano y Luvina se manifiestan tal como la concepción que Eco expresa

comme la conception qu'Eco exprime du voyage : ils symbolisent la vie même des personnages, c'est leur espace existentiel et anthropologique. Les personnages décrivent la plaine comme : « cette route sans bords » (p. 9) et Luvina comme un « endroit très triste ... c'est l'endroit où se niche la tristesse... ceci est le purgatoire. Un endroit mourant où même les chiens sont morts et où il ne reste plus personne pour aboyer au silence... » (p. 124). La vie humiliée, courbée, soumise et dégradée (des personnages rulfien et réels) n'a pas de limites ; il en a toujours été ainsi et ce sera toujours comme ça, ce qui provoque la désolation, la tristesse et le pessimisme que nous observons à « Luvina ». Au XV^e siècle, Jorge Manrique aborde également l'idée du voyage unie à celle du repos éternel qui suggère « l'autre monde » dans les *Couplets pour la mort de son père*, quand il dit :

« Ce monde est le chemin de l'autre, qui est demeure sans regret, mais il vaut mieux avoir à marcher ce jour-là sans se tromper.	Nous partons quand nous naissons, nous marchons pendant que nous vivons et arrivons au moment de notre mort ; donc quand nous mourons nous nous reposons » (17).
--	--

Au XVII^e siècle apparaît le *Quichotte*, dans lequel Cervantes utilise également le thème du voyage comme élément structurel. Cette idée thématique (le voyage) est également présente dans d'autres œuvres de Juan Rulfo lui-même (encore, l'auto-référence ?) :

- « Talpa », le voyage comme structure circulaire.
- « No oyes ladrar los perros », le voyage vers l'espoir. C'est le même cas que dans notre conte : dans les deux récits, le peuple représente l'espoir ; tout comme les aboiements des chiens.
- « Pedro Páramo », le voyage à Comala, l'*enfer* ou le *monde souterrain* (le monde des morts), selon les perspectives (religion chrétienne ou nahuatl).

Indépendamment de l'approche théorique qui s'applique à l'étude de l'œuvre de Juan Rulfo, il est impossible d'ignorer l'aspect culturel qu'il y projette et recrée en elle, parce qu'un des éléments qui la

del viaje: simbolizan la vida misma de los personajes, es su espacio existencial y antropológico. Los personajes describen el llano como: “este camino sin orillas” (p. 9) y a Luvina como un “lugar muy triste... es el lugar donde anida la tristeza... aquello es el purgatorio. Un lugar moribundo donde se han muerto hasta los perros y ya no hay quien le ladre al silencio...” (p. 124). La vida humillada, doblegada, sometida y degradada (de los personajes rulfianos y los reales) no tiene límites; siempre ha sido y será así, lo cual provoca la desolación, la tristeza y el pesimismo que observamos en “Luvina”.

En el siglo XV, Jorge Manrique también maneja la idea del viaje unida a la idea del descanso eterno que propicia “el otro mundo” en las *Coplas por la muerte de su padre*, cuando dice:

<p>“Este mundo es el camino para el otro, que es morada sin pesar; más cumple tener buen tino para andar esta jornada sin errar.</p>	<p>Partimos cuando nacemos andamos mientras vivimos y llegamos al tiempo que fenecemos; así que cuando morimos descansamos” (17).</p>
--	---

En el siglo XVII aparece el *Quijote*, en el que Cervantes también maneja la temática del viaje como elemento estructural. Esta idea temática (el viaje) está presente asimismo en otras obras del mismo Juan Rulfo (nuevamente ¿autorreferencia?):

- “Talpa”, el viaje como estructura circular.
- “No oyes ladrar los perros”, el viaje hacia la esperanza. Este es el mismo caso que en nuestro cuento: en ambos el pueblo representa la esperanza; así como el ladrido de los perros.
- *Pedro Páramo*, el viaje hacia Comala, el *infierno* o el *inframundo* (el mundo de los muertos), dependiendo de la perspectiva (religión cristiana o náhuatl).

Independientemente del enfoque teórico que se aplique al estudio de la obra de Juan Rulfo, es imposible dejar de lado el aspecto cultural que proyecta y recrea en ella, pues uno de los elementos que la

distinguent est précisément l'affirmation de l'identité de l'indien et de l'espace dans lequel il opère.

Comme l'a dit Yoon Bong Seo (<http://www.umc.es>), le travail de Rulfo est la narration du retour aux sources, « au petit village échoué dans l'histoire où réalité et fantasmagorie se confondent et s'interpénètrent, à l'intimité de son système culturel qui articule une organisation sociale primitive, mythes, croyances, coutumes détachées de la peau des créatures » (Rama, 1986, pp. 189-190).

Dans ce retour à l'origine, les voix de Juan Rulfo erraient tout au long de son œuvre, ce sont des voix qui reflètent différentes nuances de la tradition orale des peuples du Mexique, de la conversation quotidienne entre pairs... Les voix de Juan Rulfo, presque stoïques, nous parlent de la désolation, de la mort, de l'orphelinage, du désespoir et de l'apparente résignation pessimiste qui les oblige à voyager à travers un monde qui ne changera jamais.

La voix qui parle dans « Luvina » et dans « Nos han dado la tierra » est une et, en même temps, ce sont toutes les voix qui apparaissent dans les contes. C'est la même voix qui *Construit* les mondes signifiants de Rulfo, celui de Luvina et celui du Llano. Dans les deux cas, c'est une voix anonyme, qui n'a ni nom ni visage, c'est simplement « Je ». Si comme l'a dit Yoon Bong Seo (<http://www.umc.es>), les noms sont pour Juan Rulfo, des éléments porteurs d'histoire, pourquoi les narrateurs de « Luvina » et « Nos han dado la tierra » n'en ont-ils pas ?

Comme on le voit, « Je » n'existe qu'à travers le regard de l'autre, qu'il s'agisse des personnages qui apparaissent dans le récit ou du lecteur. « Je » est celui qui raconte, décrit et construit ; « Je » est le créateur des choses dans ces deux contes de Rulfo. Mais « Je » en le prononçant c'est moi. Alors, que prétend faire Juan Rulfo ? Nous impliquer ? Nous faire ressentir la même condition que ses personnages ? Nous faire ressentir la désolation et l'orphelinage qu'ils vivent ? Carlos Fuentes nous donne la réponse et dit :

distinguen es, precisamente, la afirmación de la identidad del indio y el espacio en el que se desenvuelve.

Según ha dicho Yoon Bong Seo (<http://www.ucm.es>), la obra de Rulfo es la narración del retorno a las fuentes, “al pueblito varado en la historia donde la realidad y la fantasmagoría se confunden e interpenetran, a la intimidad de su sistema cultural que articula una organización social primitiva, mitos, creencias, costumbres desprendidos de la piel de las criaturas” (Rama, 1986, pp. 189-190).

En este volver al origen, las voces de Juan Rulfo andan errantes por toda su obra, son voces que reflejan diversos matices de la tradición oral de los pueblos de México, de la plática cotidiana entre iguales... Las voces de Juan Rulfo, casi estoicas, nos hablan de la desolación, de la muerte, de la orfandad, de la desesperanza y de la aparente resignación pesimista que los obliga a transitar por un mundo que no cambiará nunca.

La voz que habla en “Luvina” y en “Nos han dado la tierra” es una y, al mismo tiempo, son todas las voces que aparecen en los cuentos. Es la misma voz que *construye* los mundos significantes de Rulfo, el de Luvina y el del Llano. En ambos, es una voz anónima, que no tiene nombre ni rostro, simplemente es “Yo”. Si como ha dicho Yoon Bong Seo (<http://www.ucm.es>), los nombres son para Juan Rulfo elementos portadores de historia, ¿por qué los narradores de “Luvina” y “Nos han dado la tierra” no los tienen?

Como vemos, “Yo” solo existe a través de la mirada del otro, ya sean los personajes que aparecen en la narración o el lector. “Yo” es el que narra, describe y construye; “Yo” es el hacedor de las cosas en estos dos cuentos de Rulfo. Pero “Yo” al pronunciarlo soy yo. Entonces, ¿qué pretende Juan Rulfo? ¿Involucrarnos? ¿Hacernos sentir la misma condición de sus personajes? ¿Hacernos sentir la desolación y la orfandad que viven ellos? Carlos Fuentes nos da la respuesta y dice:

Rulfo ferme à jamais - et avec une clé en or - le thème documentaire de la Révolution, Rulfo transforme la graine de [Mariano] Azuela [auteur de *Los de abajo*] et [Martín Luis] Guzmán [auteur de *El águila y la serpiente*] en un arbre sec et nu d'où pendent des fruits d'une sombre luminosité : des fruits doubles, des fruits jumeaux qui doivent être testés si vous voulez vivre, sachant qu'ils contiennent les jus de la mort » (cité sur <http://www.literatura.us/rulfo/index.html>).

La mort est l'une des grandes voix errantes dans les mondes signifiants de Juan Rulfo. Rulfo lui-même est un murmure entre les voix et les silences de son œuvre, car comme il l'a lui-même déclaré, son œuvre est « une transposition des faits de ma conscience », cela se concrétise quand il nous dit : « Je parle simplement de mon peuple, de mes rêves et de ma terre » ; c'est-à-dire que Juan Rulfo parle de lui-même, de sa perception du monde qui émerge de sa *présence dans le monde*. Ce monde qui se projette dans un cri étouffé (comme celui de ses personnages), têtue, bref mais aussi intense que son œuvre.

Références bibliographiques

- AYUSO DE VICENTE, M. V. *et al.* (1990). *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Akal.
- BAJTÍN, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BAQUEDANO, E. (1988). *Los aztecas*. México: Panorama.
- BARTHES, R. (1989). *El placer del texto. Lección inaugural*. México: Siglo XXI.

Rulfo cierra para siempre —y con llave de oro— la temática documental de la Revolución, Rulfo convierte la semilla de [Mariano] Azuela [autor de *Los de abajo*] y [Martín Luis] Guzmán [autor de *El águila y la serpiente*] en un árbol seco y desnudo del cual cuelgan unos frutos de brillo sombrío: frutos duales, frutos gemelos que han de ser probados si se quiere vivir, a sabiendas de que contienen los jugos de la muerte” (citado en <http://www.literatura.us/rulfo/index.html>).

La muerte es una de las grandes voces errantes en los mundos significantes de Juan Rulfo. El propio Rulfo es un murmullo entre las voces y los silencios de su obra, pues como él mismo ha declarado, su obra es “una transposición de los hechos de mi conciencia”, que se concretan cuando nos dice: “Simplemente hablo de mi gente, mis sueños y mi tierra”; es decir, Juan Rulfo habla de sí mismo, de su percepción del mundo que emerge de su *estar en el mundo*. Ese mundo que proyecta en un grito ahogado (como el de sus personajes), obstinado, breve pero tan intenso como su obra.

Referencias bibliográficas

- AYUSO DE VICENTE, M. V. *et al.* (1990). *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Akal.
- BAJTÍN, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BAQUEDANO, E. (1988). *Los aztecas*. México: Panorama.
- BARTHES, R. (1989). *El placer del texto. Lección inaugural*. México: Siglo XXI.

- BRIOSCHI, F. y Girolamo, C. D. (1992). *Introducción al estudio de la literatura*. Barcelona: Ariel.
- BONG SEO, Y. (2001). *Pedro Páramo de Juan Rulfo: Un encuentro de voces*. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero19/paramo.html>
- EAGLETON, T. (1988). *Una introducción a la teoría literaria*. México: FCE.
- EUDAVE, C. (2004). El llano en llamas: Universo en extensión y clausura. *Alpha (Osorno)*, (20), 267-272. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012004000200017>
- ECO, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. México: Lumen.
- GREIMAS, A. J. y Courtés, J. (1979). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- GIRAUD, P. (1991). *La semiología*. México: Siglo XXI.
- LEÓN-PORTILLA, M. (1974). *La Filosofía náhuatl*. México: Instituto de Investigaciones Históricas, unam.
- MANRIQUE, J. (1981). *Obra completa*. México: Espasa-Calpe.
- MARINKOVICH, J. (2000). Aproximaciones al análisis intertextual del discurso científico. *Revista Signos*, 33(48), 117-128.
- MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, J. E. (2001). *La intertextualidad literaria*. España: Cátedra.
- MONSIVÁIS, C. (2008). Escribir, por ejemplo. (De los inventores de la tradición). Ed. FCE. D.F. México.
- RAMA, Á. (1986). *La novela en América Latina*. México: Universidad Veracruzana.
- VV. AA. (1997). Intertextualité (Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto). Selección y traducción de Desiderio Navarro. La Habana: unead, Casa de las Américas, Embajada de Francia en Cuba, 1997. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 7, 405-410.
- RULFO, J. (s. f.) . Recuperado de: <http://tierra.free-people.net/artes/literatura-juan-rulfo.php>
- _____ (1980). *El llano en llamas*. México: FCE.

- BRIOSCHI, F. y Girolamo, C. D. (1992). *Introducción al estudio de la literatura*. Barcelona: Ariel.
- BONG SEO, Y. (2001). *Pedro Páramo de Juan Rulfo: Un encuentro de voces*. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero19/paramo.html>
- EAGLETON, T. (1988). *Una introducción a la teoría literaria*. México: FCE.
- EUDAVE, C. (2004). El llano en llamas: Universo en extensión y clausura. *Alpha (Osorno)*, (20), 267-272. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012004000200017>
- ECO, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. México: Lumen.
- GREIMAS, A. J. y Courtés, J. (1979). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- GIRAUD, P. (1991). *La semiología*. México: Siglo XXI.
- LEÓN-PORTILLA, M. (1974). *La Filosofía náhuatl*. México: Instituto de Investigaciones Históricas, unam.
- MANRIQUE, J. (1981). *Obra completa*. México: Espasa-Calpe.
- MARINKOVICH, J. (2000). Aproximaciones al análisis intertextual del discurso científico. *Revista Signos*, 33(48), 117-128.
- MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, J. E. (2001). *La intertextualidad literaria*. España: Cátedra.
- MONSIVÁIS, C. (2008). Escribir, por ejemplo. (De los inventores de la tradición). Ed. FCE. D.F. México.
- RAMA, Á. (1986). *La novela en América Latina*. México: Universidad Veracruzana.
- VV. AA. (1997). Intertextualité (Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto). Selección y traducción de Desiderio Navarro. La Habana: unead, Casa de las Américas, Embajada de Francia en Cuba, 1997. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 7, 405-410.
- RULFO, J. (s. f.) . Recuperado de: <http://tierra.free-people.net/artes/literatura-juan-rulfo.php>
- _____ (1980). *El llano en llamas*. México: FCE.

- SEFCHOVICH, S. (1987). *México, país de ideas, país de novelas. Una sociología de la literatura mexicana*. México: Enlace-Grijalbo.
- TORRES QUINTERO, G. (1978). *Mitos aztecas*. México: Manuel Porrúa Librería.

- SEFCHOVICH, S. (1987). *México, país de ideas, país de novelas. Una sociología de la literatura mexicana*. México: Enlace-Grijalbo.
- TORRES QUINTERO, G. (1978). *Mitos aztecas*. México: Manuel Porrúa Librería.



**2. LE PURGATOIRE ET LE QUICHOTTE :
RÉSONANCES DANS « LUVINA »**

**2. EL PURGATORIO Y EL QUIJOTE:
RESONANCIAS EN “LUVINA”**

2. LE PURGATOIRE ET LE QUICHOTTE : RÉSONANCES DANS « LUVINA »

María Eugenia Flores Treviño
Universidad Autónoma de Nuevo León

Traduction : *Ana Cecilia de León Torres, Romeo André Vásquez
Nava, Orlando Valdez Vega et Thomas Albertini*

Les auteurs donnent les significations
mais les lecteurs y mettent du sens.
E.D. HIRSCH (cité par EAGLETON, 1988, p. 87).

Le texte infini

Le processus remarqué par Hirsch et qui dirige ce travail entraîne un processus dialogique séduisant qui, tel un astre céleste, projette ses faisceaux sémantiques dans plusieurs directions : l'interaction entre le texte littéraire et le récepteur ; la communication entre l'émetteur et son contexte ; la conversation établie par le texte et d'autres textes appartenant à l'univers discursif ; l'interaction entre le lecteur et son environnement, et le dialogisme effectué par le récepteur et ses savoirs, ses lectures.

Roland Barthes écrit au sujet du processus de la lecture dans lequel le lecteur sujet évoque un « souvenir circulaire ». C'est précisément le cas de l'intertexte : « l'impossibilité de vivre hors d'un texte infini [...] le livre donne le sens, et le sens donne la vie » (Eco, 1992, p. 175). L'identification du texte par le lecteur à l'intérieur d'un contexte plus vaste est une idée proposée par Umberto Eco, car « elle permet de deviner le topic discursif et les isotopies, à partir desquelles le travail

2. EL PURGATORIO Y EL QUIJOTE: RESONANCIAS EN “LUVINA”

María Eugenia Flores Treviño
Universidad Autónoma de Nuevo León

Los autores ponen los significados
pero las significaciones las ponen los lectores.
E. D. HIRSCH (citado por EAGLETON, 1988, p. 87)

El texto infinito

El proceso señalado por Hirsch y que encabeza este trabajo origina un fascinante proceso dialógico que, cual astro celestial, proyecta sus haces semánticos en distintas direcciones: la interacción entre el texto literario y el receptor; la comunicación entre el emisor y su contexto; la conversación que establecen el texto y otros textos del universo discursivo a que pertenecen; la interacción entre el lector y su entorno y, el dialogismo que efectúa el receptor y sus saberes, sus lecturas.

Roland Barthes escribe acerca del momento en que en el proceso de la lectura, el sujeto lector evoca un “recuerdo circular”. Tal es precisamente el intertexto: “la imposibilidad de vivir fuera de un texto infinito [...] el libro hace el sentido, el sentido hace la vida” (Eco, 1992, p. 175). La ubicación del texto por el lector dentro de un contexto más amplio es una idea propuesta por Umberto Eco, en cuanto “permite conjeturar el *topic* discursivo y las isotopías, según las cuales se empieza el

interprétatif commence [...]. Bien souvent, le principe de contextualité s'élargit à un principe d'intertextualité » (1992, p. 175).

Barthes et Eco s'accordent sur le fait de plonger le texte dans un univers linguistique préexistant, étant donné que « le langage préexiste toujours par rapport au sujet individuel » tel que l'énonçait Heidegger (Eagleton, 1988, p. 83).

Or, le texte, « La chambre aux échos » pour Barthes (1984, p. 83), fournit une atmosphère propice au dialogue interdiscursif. L'existence de ces résonances permet au lecteur de distinguer les constructions effectuées dans un « même univers catégoriel [...] qui se réalisent dans une isotopie homogène » (Eco, 1992, p. 177).

Kristeva (1978), quant à elle, attribue l'appartenance des répétitions à certains niveaux catégoriels (dimensions du discours) dans lesquels sont schématisés les relations entre l'auteur et le lecteur, ainsi que l'espace textuel diachronique et synchronique par rapport à l'objet de la lecture.

La dialectique, au sein de laquelle participent le texte, le contexte, l'auteur et le lecteur, a des fonctions implicatives particulières, car « la compréhension est radicalement historique, elle est toujours liée à la situation concrète dans laquelle [le sujet] se trouve et qu'il s'efforce de surmonter » (Eagleton, 1988, p. 82).

Il est indéniable que dans le processus de signification le lecteur se mêle avec le tissu textuel, de sorte à ce qu'il devienne une ficelle parmi d'autres dans cet assemblage. Le fait de s'impliquer permet au lecteur de s'apercevoir des associations existantes – ainsi que de se rendre compte d'une manière pleinement consciente que lui-même peut les créer – entre sa lecture actuelle et ses expériences de lecture antérieures. Une telle action est favorisée par la présence des répétitions (de toutes sortes) incluses de manière consciente et inconsciente par l'auteur.

La familiarité avec d'autres lectures, ou avec d'autres motifs, se manifeste quand le récepteur « reconnaît » des éléments qui l'amènent à établir des liens de tout type avec ses lectures précédentes, puisque « tout langage devient ancien dès qu'il est répété » (Barthes, 1973, p. 66).

trabajo interpretativo [...] Más a menudo, el principio de contextualidad se amplía a un principio de intertextualidad” (1992, p. 175).

Ambos, Barthes y Eco, coinciden en incrustar al texto en un universo lingüístico previo, ya que “el lenguaje siempre preexiste en relación con el sujeto individual” como enunciaba Heidegger (Eagleton, 1988, p. 83).

Ahora bien, el texto, “cámara de ecos” para Barthes (1984, p. 83), ofrece una atmósfera propicia para el diálogo interdiscursivo. La existencia de esas resonancias le permite al lector distinguir las construcciones que se realizan en un “mismo universo categorial [...] que se realizan en una isotopía homogénea” (Eco, 1992, p. 177).

Por su parte, Kristeva (1978) propone la pertenencia de las repeticiones a ciertos niveles categoriales (dimensiones del discurso) en los cuales se esquematizan las relaciones entre el autor y el lector, así como el espacio textual diacrónico y sincrónico con referencia al objeto de la lectura.

La dialéctica en la que participan texto, contexto, autor y lector tiene singulares funciones implicativas, en cuanto “el comprender es radicalmente histórico, está siempre ligado a la situación concreta en que [el sujeto] se halla y que está procurando superar” (Eagleton, 1988, p. 82).

Es indudable que en el proceso de significación el lector se mezcla con el tejido textual, convirtiéndose en un hilo más del entramado. Esta acción de involucrarse lleva al receptor a advertir las asociaciones existentes –así como a darse cuenta cabal que él mismo puede crearlas– entre su lectura presente y sus experiencias lectoras pretéritas. Tal acción se ve favorecida con la presencia de repeticiones (de toda clase) incluidas consciente e inconscientemente por el autor.

La familiaridad con otras lecturas, o con otros motivos, se manifiesta cuando el receptor “reconoce” elementos que lo llevan a establecer nexos de distinta clase, con sus lecturas anteriores, puesto que “todo lenguaje deviene antiguo desde el momento en que es repetido” (Barthes, 1984, p. 83).

Il n'est pas sans intérêt d'évoquer la considération de Lotman, qui « caractérise la 'production-contenus' du texte, [pareillement] le texte étant considéré comme un 'appareil pensant' ; autrement dit, le texte contenant un autre texte » (Ruttelli, 1997, p. 408).

Ainsi, le lecteur entreprend un « voyage intertextuel » (Eco, 1992, p. 177), conduit par sa propre interprétation du texte. Eco suggère que ce transfert est possible à travers la décodification de métaphores ouvertes, qui conduisent le lecteur à trouver « une série d'inférences métaphoriques si complexes qu'il est impossible de les paraphraser dans leur globalité » (Eco, 1992, p. 177). Pour l'auteur, la métaphore fonctionne comme un dispositif qui « nous oblige à nous questionner sur l'univers de l'intertextualité et qui, en même temps, rend le contexte ambigu et pluri-interprétable » (Eco, 1992, 176).

La lecture intertextuelle est préfigurée comme un processus complexe, néanmoins : « la décodification du texte à l'intérieur du texte ne serait pas facile pour le récepteur textuel interne s'il ne partageait pas avec l'expéditeur la « mémoire commune » (Ruttelli 1997, p. 405). Selon Ruttelli, il existe « trois langages *impliqués* : 1) celui de la langue commune (code), 2) celui qui correspond au contexte situationnel *prévu*, 3) celui qui agit comme *producteur* de nouvelles significations, le plus difficile à déchiffrer, sémiotiquement plus actif, plus hétérogène comparé au second » (1997, p. 406).

Il est possible de nuancer cette classification à partir de la proposition de Lyons quant au processus de la *thématisation* d'un texte par un autre (1980, pp. 5-10). Cet auteur remarque que la perception de la référence thématifiée montre au récepteur la structure du texte, elle lui permet de percevoir puis comprendre les tissus sémantiques de la narration. C'est précisément à ce moment-là, pendant la thématification, que les relations déictiques auteur-lecteur entrent en jeu.

Un tel mécanisme entraîne le développement déjà proposé par Eco : « La métaphore ne suscite pas l'interaction d'idées, mais de deux systèmes d'idées » (1992, p. 177).

No es gratuita la consideración de Lotman, quien “caracteriza la ‘producción-contenidos’ del texto, [igualmente] el texto considerado como un ‘aparato pensante’; en otras palabras, el texto conteniendo otro texto” (Ruttelli, 1997, p. 408).

De este modo, el lector emprende un “viaje intertextual” (Eco, 1992, p. 177) al cual lo habrá llevado su propia interpretación del texto. Eco propone que este traslado es posible a través de la decodificación de metáforas abiertas, que llevan al lector a encontrar “una cadena de inferencias metafóricas tan complejas, que resultan no parafraseables en su globalidad” (Eco, 1992, p. 177). Para el autor, la metáfora funciona como un dispositivo que “obliga a preguntarnos sobre el universo de la intertextualidad y al mismo tiempo, vuelve ambiguo y multiinterpretable el contexto” (Eco, 1992, p. 176).

Se prefigura la lectura intertextual como un proceso complejo, sin embargo: “La decodificación del texto-dentro-del texto no sería fácil, para el receptor textual interno, si no estuviese compartiendo con el remitente la “memoria común” (Ruttelli, 1997, p. 405). Según Ruttelli existen “tres lenguajes *implicados*: 1) el del habla común (código), 2) el que corresponde al contexto situacional *previsto*, 3) el que es *productor* de nuevos significados, el más difícil de descifrar, semióticamente más activo, más heterogéneo respecto al segundo” (1997, p. 406).

Es posible matizar esta clasificación con la propuesta de Lyons en cuanto al proceso de la *tematización* de un texto por otro (1980, pp. 5-10). Este autor asevera que la percepción de la referencia tematizada descubre al receptor la estructura del texto, le permite percibir y luego comprender los entramados semánticos de la anécdota. Es precisamente en ese momento, durante la tematización, en el que las relaciones déicticas autor-lector entran en juego.

Tal mecanismo origina el desarrollo que ya ha propuesto Eco: “La metáfora no hace que interactúen ideas, sino dos sistemas de ideas” (1992, p. 177).

L'intertexte dans « Luvina »

Dans cette partie, nous décrivons certains des liens qui existent entre l'œuvre de Juan Rulfo et plusieurs discours de toute sorte : sociaux, politiques, religieux, et littéraires qui, d'après Ruttelli, transforment le texte ainsi caractérisé « En [...] *un autre texte*, qui s'introduit dans le texte principal, [lequel] devient son récipient ou son support au-delà de la seule fonction d'encadrer, [il devient un] mélange... » (1997, p. 412).

Il s'agira ici d'expliquer quelle utilité et quelle fonction ces intertextes jouent dans l'œuvre de Rulfo.

L'interdiscours : la situation de l'agro-mexicain

La situation dans laquelle se trouve le secteur agricole du Mexique¹ est abordée dans « Luvina » sous divers points de vue ; l'un d'entre eux est l'absence de choix, qui représente la dialectique vitale du paysan : l'attente :

Rester sur le pas de la porte à regarder **le lever et le coucher** du soleil **en levant et en baissant** la tête, jusqu'à ce que les ressorts soient avachis et que tout, alors, se tienne tranquille, comme si le temps ne passait pas et que l'on vivait toujours dans l'éternité (Rulfo, 2001, pp. 148-149).

On observe la fonction indicatrice accomplie par les références déictiques (« en levant et en baissant »/« le lever et le coucher du soleil ») qui dévoilent l'invariabilité de la vie du sujet, la monotonie quotidienne basée sur l'attente : le manque de motivation pour agir.

Les répétitions temporelles renforcent cette proposition : « jusqu'à ce que [...] tout, alors, se tienne tranquille, comme si le temps ne passait pas [...] dans l'éternité », du fait qu'elles projettent l'égalité du

¹ Il est à noter que le verbe est employé au présent ; c'est-à-dire que, plus de 50 ans après la rédaction de l'œuvre, le thème reste d'actualité dû à son immutabilité.

El intertexto en “Luvina”

En este apartado se describen algunos de los nexos que existen entre la obra de Juan Rulfo y diversos discursos de distinta clase: sociales, políticos, religiosos, literarios que, de acuerdo con Ruttelli, convierten al texto así caracterizado “En [...] *otro texto*, que se introduce en el texto principal, [el cual] se convierte en su recipiente o soporte más allá de la mera función de enmarcar, [se vuelve una] mezcla...” (1997, p. 412).

Se pretende explicar qué utilidad y cuál función desempeñan tales intertextos en la obra rulfiana.

El interdiscurso: la situación del agro mexicano

La circunstancia en que se encuentra el sector agrario de México¹ se aborda en “Luvina” desde varias ópticas; una de ellas es la carencia de alternativa, que se constituye en la dialéctica vital del campesino: la espera:

Estar sentado en el umbral de la puerta, mirando **la salida** y **la puesta** del sol, **subiendo y bajando** la cabeza hasta que acaban aflojándose los resortes y entonces todo se queda quieto, sin tiempo, como si se viviera siempre en la eternidad (Rulfo, 1980, p. 121).

Se observa la función indicadora que cumplen las referencias deícticas (“subiendo y bajando”/“la salida y la puesta del sol”) que revelan la invariabilidad de la vida del sujeto, la monotonía cotidiana basada en la expectativa: la inmotivación para actuar.

Las reiteraciones temporales fortalecen la propuesta: “se queda quieto, sin tiempo [...] en la eternidad”, en cuanto proyectan la

¹ Nótese que se usa el verbo en presente, es decir, después de más de 50 años de escrita la obra de Rulfo, el tema continúa vigente por su inmutabilidad.

temps, l'atemporalité de la vie rurale, caractérisée dans la fiction par le temps « plat », sans variations, car il n'existe pas de forces internes ni externes qui les produisent.

De cette manière, une continuité stérile est représentée, un temps dilaté, un acquiescement permanent face aux événements de la vie... une attente constante... Attendre, pourquoi ? Pour qui ?

La population rurale apparaît comme démunie – de cette façon, Rulfo singularise l'économie du paysan –, dénuée d'un logement digne, pas même « réel », d'une ville existante, d'une croyance messianique, d'une espérance divine : « Il n'y avait là personne à qui prier, [à l'église]. C'était une baraque vide, sans portes, sans rien, à part de grands trous et un plafond tout fissuré à travers lequel le vent passait comme dans un tamis » (Rulfo, 2001, p. 145).

L'écrivain projette la désolation : les espoirs des paysans ne reposent sur personne, car dans « Luvina », le peuple ne fait pas confiance aux institutions gouvernementales. L'auteur prête à ses personnages des propos ironiques qui expriment leur opinion quant aux institutions qui les régissent : « Mais ce qu'on ne sait pas du tout, c'est qui est la mère du gouvernement [...] ils m'ont dit que non, que le gouvernement était un enfant de garce » (Rulfo, 2001, p. 150). Il semble que, dans leur détresse, les personnages rulfien possèdent leur ironie comme seul soulagement, la transgression dans le discours, la franchise, et la dérision. De ce fait, ils parodient celui qu'ils devraient respecter :

[...] Tu sais ce qu'il est, toi, le gouvernement ?

Je leur ai dit que oui.

Eh bien, nous aussi, on le sait. Comme par hasard. Mais ce qu'on ne sait pas du tout, c'est qui est la mère du gouvernement.

Je leur ai dit que c'était la Patrie. Eux, ils ont secoué la tête en disant que ce n'était pas ça [...]. Ils ont montré leurs dents branlantes et ils m'ont dit que non, que le gouvernement était un enfant de garce (Rulfo, 2001, p. 150).

igualdad del tiempo, la atemporalidad de la vida rural, caracterizada en la ficción por un tiempo “plano”, sin variaciones, porque no hay fuerzas internas ni externas que las produzcan.

Se representa, de esta manera, una permanencia estéril, un tiempo dilatado, un continuo asentir ante los sucesos de la vida... una continua expectativa... Esperar ¿por qué? ¿Por quién?

La población rural se perfila desposeída –Rulfo singulariza de este modo la economía del campesino–, carente de una vivienda digna, si quiera “real”, de una ciudad existente, de una creencia mesiánica, de una esperanza divina: “Allí no había a quien rezarle [la iglesia]. Era un jacalón vacío, sin puertas, nada más con unos socavones abiertos y un techo resquebrajado por donde se colaba el aire como un ceda-zo” (Rulfo, 1980, p. 118).

El escritor proyecta la desolación: las esperanzas del campesinado están puestas en nadie, puesto que en “Luvina”, las instituciones gubernamentales no cuentan con la confianza del pueblo. El autor pone en boca de sus personajes irónicas palabras que dan a conocer la manera de pensar acerca de las instituciones que los rigen: “De lo que no sabemos nada es de la madre del gobierno [...] me dijeron que no, que el gobierno no tenía madre” (Rulfo, 1980, p. 122). Tal parece que, en su desamparo, los caracteres rulfianos poseen como único desahogo el de su ironía; la transgresión al hablar; la franqueza y la burla. Por tales razones parodian a aquél que debería merecer su respeto:

[...] ¿Tú conoces al gobierno?

Les dije que sí.

También nosotros lo conocemos. Da esa casualidad. De lo que no sabemos nada es de la madre del gobierno.

Yo les dije que era la Patria. Ellos movieron la cabeza diciendo que no. Pelaron sus dientes molenques y me dijeron que no, que el gobierno no tenía madre (Rulfo, 1980, p. 122).

L'intertexte qui favorise la perception du jugement des actions du Système Éducatif National dans l'espace rural et de la critique de son *modus operandi*, est dévoilé au lecteur à travers la représentation effectuée par Rulfo des agissements des professeurs du conte. Ce sont des sujets qui représentent les deux pôles opposés de la performance magistrale : l'enseignant qui commence plein d'enthousiasme, d'attentes, de propositions de solutions ; et celui qui finit son cycle déçu, fatigué du travail ardu infructueux, absorbé par le milieu. À travers ces personnages, on peut accéder aux dichotomies rulfiennes habituelles qui permettent au lecteur d'établir des contrastes afin d'obtenir l'interprétation.

L'auteur a de nouveau recours aux phrases déictiques, qui fonctionnent comme des noyaux sémiques et transportent le lecteur vers le concept cyclique de l'histoire (caractéristique de la tradition préhispanique mexicaine) : un enseignant part, un autre arrive. L'un finit son cycle, un autre le commence. Peut-être l'histoire continuera-t-elle avec celui-ci d'une manière cyclique vers l'infini ? Peut-être en s'améliorant ?

Le professeur manifeste sa nostalgie quand il se souvient de son arrivée au village : « Mais voyez un peu les détours que fait la vie. Maintenant, c'est vous qui allez partir là-bas [...]. Ça doit faire quinze ans qu'on m'a dit à moi aussi : "Vous, vous irez à San Juan Luvina" » (Rulfo, 2001, p. 151).

Une pointe d'ironie prophétise le futur du nouveau professeur.

Les idées introduites par l'auteur pour renforcer cette ligne thématique, au niveau discursif, sont abondantes : « J'ai vécu là-bas. J'y ai laissé ma vie [...] Et voilà que vous, maintenant, vous allez là-bas [...] » (Rulfo, 2001, p. 144). Dans ce cas, l'implicite et le sous-entendu², sont les outils dont disposent l'auteur, lesquels permettent au récepteur d'établir des inférences : l'un est voué au même destin que l'autre.

Luvina se présente comme un lieu d'épreuve, comme un espace de souffrance, que découvre le lecteur à travers le professeur :

² Dans le sens proposé par Ducrot (1982).

El intertexto que favorece la percepción del juicio sobre el accionar del Sistema Educativo Nacional en el área rural y la crítica a su *modus operandi*, se devela al lector a través de la representación efectuada por Rulfo, sobre el actuar de los profesores del cuento. Son sujetos que representan los dos polos opuestos en el desempeño magisterial: el maestro que comienza, lleno de entusiasmo, de expectativas, de propuestas para soluciones y el que termina su ciclo desilusionado, cansado de la brega infructuosa, absorto por el medio. A través de tales personajes, se accede a las ya habituales dicotomías rulfianas que le permiten al lector establecer los contrastes para conseguir la interpretación.

El autor acude nuevamente a las frases deícticas, que funcionan como núcleos sémicos y trasladan al lector hacia el concepto cíclico de la historia (característico de la tradición prehispánica mexicana): un maestro se va, otro llega. Uno termina su ciclo, otro lo inicia. ¿Tal vez se continuará con éste la historia en espiral ascendente? ¿Quizá sea para mejorar?

El profesor manifiesta su nostalgia al recordar su llegada al pueblo: “Pero mire las maromas que da el mundo. Usted va para allá ahora [...]. Tal vez ya se cumplieron quince años que me dijeron a mí lo mismo: ‘Usted va a ir a San Juan Luvina’” (Rulfo, 1980, p. 123).

Un dejo irónico profetiza al nuevo maestro su futuro.

Las ideas que introduce el autor para reforzar esta línea temática, a nivel discursivo, son abundantes: “Allá viví, allá dejé la vida [...] y ahora usted va para allá [...]” (Rulfo, 1980, p. 116). En este caso, son el implícito y el sobreentendido², las herramientas que le sirven al autor para dejar que su receptor establezca las inferencias: tal destino tuvo el uno, como tendrá el otro.

Luvina se presenta como un lugar de prueba, como un espacio de padecimiento, el cual conoce el lector por boca del profesor:

² En el sentido propuesto por Ducrot (1982).

De n'importe quel côté qu'on le regarde, Luvina est un endroit très triste. [...] Moi, je dirais que c'est l'endroit où la tristesse a fait son nid. Où on ne sait pas ce que c'est qu'un sourire [...]. Parce que le temps, là-bas, n'en finit pas [...] Il n'y a que ça, le jour et la nuit, jusqu'à l'heure de la mort, qui est pour eux une espérance (Rulfo, 2001, pp. 142, 148).

Dans la fiction rulfienne, il existe une critique adressée aux actes des professeurs, dans le sens où ils ont été envoyés et préparés pour être les agents du changement. Ils ont le pouvoir d'ouvrir le chemin de la culture aux paysans ; pourtant, ils voient leur séjour en milieu rural uniquement comme une pause fastidieuse dans leur carrière, une épreuve obligatoire qu'ils doivent traverser.

Ainsi, un espoir de plus s'évanouit, mais un autre persiste. Espoir dont ils sont les maîtres et que personne ne peut leur enlever : l'espoir de la mort.

Échos dantesques : « Luvina » et « Le Purgatoire »

Il existe entre le texte de Rulfo et celui de Dante non seulement des intertextes au niveau discursif, mais aussi à un niveau plus large, à savoir le sémiotique-référentiel.

Certaines de ces allusions sont abordées dans ce texte, ainsi que la proposition concernant la fonction qu'accomplissent de telles intertextualités dans l'univers de l'œuvre rulfienne ici examinée.

Au niveau discursif, le texte de Rulfo manifeste les affinités entre « Luvina » et « Le purgatoire » à travers des allusions lexicales : « San Juan Luvina. Ce nom, pour moi, ça donnait l'idée du ciel. Mais c'est celui du purgatoire. Un coin moribond où même les chiens se sont éteints et où il n'y a plus personne pour aboyer au silence... » (Rulfo, 2001, p. 152). Rulfo projette le contraste sémantique pour en faire ressortir péjorativement les caractéristiques de Luvina : « [...] Pour moi, ça donnait l'idée du ciel. Mais c'est celui du purgatoire ». Plusieurs similitudes existent entre l'espace dantesque décrit comme

Por cualquier lado que se le mire, Luvina es un lugar muy triste... Yo diría que es el lugar donde anida la tristeza. Donde no se conoce la sonrisa... Y es que allá el tiempo es muy largo [...] Solamente el día y la noche hasta el día de la muerte, que para ellos es una esperanza (Rulfo, 1980, pp. 115, 120).

Existe en la ficción rulfiana una crítica dirigida hacia el actuar de los mentores, en el sentido de que han sido enviados y preparados para ser agentes de cambio; son ellos quienes podrían abrir la puerta de acceso a la cultura para los campesinos, y, sin embargo, sólo ven en su estadio en el medio rural una pausa fastidiosa en su carrera, una prueba obligatoria que deben cumplir.

De este modo, se anula una esperanza más, aunque sigue vigente otra, de la cual son dueños y nadie puede arrebatársela: la de la muerte.

Ecos dantescos: “Luvina” y “El Purgatorio”

Entre el texto de Rulfo y el de Dante existen no sólo intertextos a nivel discursivo, sino también en el macro nivel, es decir, en el semiótico-referencial.

En este lugar se abordan algunas de estas alusiones, así como la propuesta acerca de la función que cumplen tales metatextos en el universo de la obra rulfiana que se examina.

A nivel discursivo, el texto de Rulfo manifiesta las afinidades entre “Luvina” y “El purgatorio” por medio de alusiones léxicas: “San Juan Luvina. Me sonaba a nombre de cielo aquel nombre. Pero aquello es el purgatorio. Un lugar moribundo donde se han muerto hasta los perros y ya no hay ni quien le ladre al silencio...” (Rulfo, 1980, p. 124). Rulfo proyecta el contraste semántico para destacar peyorativamente las características de Luvina: “Me sonaba a nombre de cielo [...] pero aquello es el purgatorio”: Existen varias similitudes entre el espacio dantesco descrito como el purgatorio y el

le purgatoire et le village rulfien, lesquelles sont renforcées tout au long de la lecture. Procédons à leur description :

- a) Dans *La Divine Comédie*, le purgatoire est un lieu d'attente pour que les âmes expient leurs fautes et qu'elles atteignent la Grâce, c'est : « Car je m'en vais chanter notre seconde vie. Où sur un mont divin l'âme se purifie. Et devient digne ainsi de s'élever au ciel » (Alighieri, 1829, p. 140).

Dans Luvina, il arrive que :

Personne ne tient le compte des heures et personne ne se soucie des années qui s'accumulent [...]. Les vieux attendent leurs fils et l'heure de la mort, assis devant leur porte, sans rien faire, et ils ne vivent que par cette bénédiction du ciel qu'est la gratitude d'un fils... (Rulfo, 2001, pp. 148-150).

Tandis que dans l'œuvre de Rulfo les paysans vivent dans le désir de la mort, les âmes dantesques déjà mortes attendent aussi la vie éternelle. De cette manière, une réversion sémantique est construite en associant les deux mondes fictionnels. La possibilité d'édifier une fluctuation vitale est fournie au lecteur, dans laquelle se retrouve projeté, grâce aux liens intertextuels, le sujet coincé dans une dynamique oscillante : le mort est dans l'attente de la vie ; le vivant est dans l'attente de la mort.

Pour les habitants de Luvina la mort se présente comme la seule option. C'est la porte de sortie vers cette « autre » vie qui leur permettra d'accompagner leurs morts : « Ce que tu veux nous dire, c'est de quitter Luvina parce que d'après toi, ça n'a que trop duré, de souffrir de la faim sans nécessité, m'ont-ils dit. Mais si on part, nous, qui se chargera de nos morts ? Eux, ils vivent ici, on ne peut pas les laisser seuls » (Rulfo, 2001, pp. 150-151).

Le contrepoint, comme procédé sémantique, dévoile la perspective luvinienne : si les morts « vivent » avec les habitants du lieu, comment les abandonner à leur sort ? Le lecteur découvre la rupture de cette fine séparation qui, dans la fiction littéraire, permet de distinguer la vie de

pueblo rulfiano mismas que se ven reforzadas durante toda la lectura, enseguida se describen:

- a) En *La Divina Comedia*, el purgatorio es un lugar de espera para que las almas se liberen de sus culpas y alcancen la Gracia es: “[...] aquella [...] región en que se purifica el alma humana y se hace digna de remontarse al cielo...” (Alighieri, 1979, p. 178).

En Luvina ocurre que:

Nadie lleva la cuenta de las horas ni a nadie le preocupa cómo van amontonándose los años [...]. Los viejos aguardan por ellos y por el día de la muerte, sentados en sus puertas, con los brazos caídos, movidos sólo por esa gracia que es la gratitud del hijo... (Rulfo, 1980, pp. 120-122).

Mientras en Rulfo los campesinos viven anhelando morir, las almas dantescas muertas ya también esperan por la vida eterna. De esta manera, se construye un retruécano semántico al asociar los dos mundos ficcionales. Se le proporciona al lector la oportunidad de edificar una fluctuación vital en la que, gracias a las vinculaciones intertextuales, se proyecta al sujeto atrapado en una dinámica oscilante: el muerto se encuentra a la espera de la vida; el vivo está a la espera de la muerte.

Para los habitantes de Luvina la muerte se presenta como la única opción. Es la puerta de salida a esa “otra” vida, que les permitirá acompañar a sus muertos: “—Tú nos quieres decir que dejemos Luvina porque, según tú, ya estuvo bueno de aguantar hambres sin necesidad— me dijeron. Pero si nosotros nos vamos ¿quién se llevará a nuestros muertos? Ellos viven aquí y no podemos dejarlos solos” (Rulfo, 1980, p. 123).

El contrapunto, como proceso semántico, devela la perspectiva luvinense: si los muertos “viven” con los habitantes del lugar ¿cómo abandonarlos a su suerte? El lector se encuentra con la ruptura de ese delgado hilo que, dentro de la ficción literaria, permite distinguir la vida de la muerte y las asimila, las vuelve continuidades de un

la mort et les assimile, les transforme en la continuité d'un processus. Les protagonistes – qui ne sont d'ailleurs pas caractérisés d'une manière spécifiquement particulière, mais qui représentent plutôt l'individu générique – se sentent étroitement liés à leurs défunts, qu'ils considèrent comme faisant partie de leur propre communauté.

On retrouve des caractéristiques similaires dans la représentation que Dante réalise des âmes qui attendent dans le Purgatoire, dans le sens où elles « vivent » en attendant le jour où elles pourront accéder à la présence divine.

- b) Dans « Le Purgatoire » dantesque, le poète effectue un périple qui a pour objet la manifestation, la découverte des voiles qui cachent un autre monde, dont l'accès n'est pas permis à tous les mortels, comme l'annonce Dante : « je n'ai pas abandonné ma première vie, mais c'est dans ce chemin que je me prépare pour celle qui suit ... » (Alighieri, 1979, p. 215).

Pareillement, il existe dans « Luvina » le *topos* du voyage : le professeur en réalise un qui se terminera dans le petit village ; sa mission est celle de mener l'éducation, d'entreprendre la lutte contre l'ignorance et d'ouvrir le chemin aux paysans vers un « autre monde » qui peut-être leur permettra de vivre leur vie d'une manière différente.

- c) Tel Virgile qui guide Dante à travers les cercles qu'il doit parcourir et qui lui fait savoir de quelle façon agir et ce qu'il y trouvera ; de la même manière le professeur, qui a déjà été dans le village, avertit et conseille le nouvel arrivant sur la façon dont il vivra, les paysages qu'il verra, les obstacles qu'il rencontrera.

Néanmoins, à la différence du texte dantesque où Virgile encourage, protège et inspire le poète, le professeur fournit à son auditeur des descriptions chargées de pessimisme, de désespoir. Dans ces discours se cache, sous-jacente, la critique rulfienne du système éducatif.

proceso. Los protagonistas —quienes por otra parte, no están caracterizados de una manera específicamente particular, sino que representan al individuo genérico— se sienten estrechamente comprometidos con sus difuntos, a quienes consideran parte de su misma comunidad.

Se han encontrado características similares en la representación que Dante efectúa de las ánimas que esperan en el Purgatorio, en cuanto “viven” esperando el día en el que puedan acceder a la presencia divina.

- b) En “El Purgatorio” dantesco, el poeta realiza un viaje que tiene como objeto la manifestación, el descubrimiento de los velos que ocultan otro mundo, el cual no a todos los mortales les es permitido conocer, tal lo enuncia Dante: “[...] no he perdido aún la primera vida, sino que en este viaje me preparo para la otra...” (Alighieri, 1979, p. 215).

Igualmente, en “Luvina” existe el *topoi* del viaje: el profesor ha realizado uno que terminará en el pueblito; su misión es la de llevar la educación, emprender la lucha contra la ignorancia y abrir la puerta de acceso para los campesinos hacia “otro mundo” que quizá les permita vivir de una manera diferente su vida.

- c) Tal como Virgilio guía a Dante a través de los círculos que debe recorrer y le advierte de qué manera actuar y con qué se va a encontrar; de igual manera el profesor que ha estado antes en el pueblo, advierte y aconseja al recién llegado sobre la manera en que va a vivir, los paisajes que va a ver, los obstáculos que va a enfrentar.

Sin embargo, a diferencia del texto dantesco en que Virgilio impulsa, protege y estimula al poeta, el profesor ofrece a su oyente descripciones cargadas de pesimismo, de desesperanza. En tales discursos subyace la crítica rulfiana hacia el sistema educativo.

d) Dans *La Divine Comédie* la plupart des protagonistes sont des ombres, des êtres inexistant pour le monde « réel », des créatures qui ont déjà vécu la vie terrestre et qui sont en transition vers la vie céleste. Dante les décrit ainsi : « Oh, des vaines ombres qui même ne l'étaient pas en apparence. Trois fois ai-je tendu mes bras vers elles, et des autres je les ai sentis vides contre ma poitrine » (Alighieri, 1979, p. 184).

À San Juan Luvina, tous les habitants sont aussi des ombres : « [...] et je les ai vues. J'ai vu toutes les femmes de Luvina avec leur cruche sur l'épaule, les châles qui retombaient de leurs têtes et encadraient leurs visages noirs sur le fond noir de la nuit. [...] Puis, comme des ombres, elles ont descendu la rue avec leurs cruches noires » (Rulfo, 2001, pp. 147-148).

Ce sont des fantômes vivants, des pénitents d'une faute qui leur est inconnue, des êtres qui « n'existent pas » pour la justice, pour le gouvernement, pour les autres personnes qui habitent leur monde : ce sont des spectres.

Au désespoir du peuple luviniens s'ajoute le fait que les jeunes, ceux qui pourraient être le moteur du changement, s'en vont : « Comme on dit, ils ne font qu'un bond du sein de leur mère à la houe, et ils disparaissent de Luvina » (Rulfo, 2001, p. 149).

e) Dans la fiction dantesque les âmes réalisent (il serait mieux de dire : elles souffrent en accomplissant) une tâche ou une punition pour toute l'éternité, jusqu'à ce que le délai d'attente que le ciel leur assigna soit terminé ; à Luvina il existe un cycle vital établi et inaltérable : « Les fils passent leur vie à travailler pour leurs parents comme ceux-ci ont travaillé pour les leurs, et qui sait combien il y en a eu avant eux qui l'ont suivie, cette loi... [...] C'est la coutume. La loi, comme ils disent là-bas » (Rulfo, 2001, p. 149).

- d) En *La Divina Comedia* la mayoría de los protagonistas son sombras, seres inexistentes para el mundo “real”, criaturas que ya han vivido la vida terrenal y están en tránsito hacia la vida celestial, así las describe Dante: “Oh sombras vanas aunque no lo fueran en apariencia. Tres veces tendí hacia ellas mis brazos, y otras tantas los sentí vacíos contra mi pecho...” (Alighieri, 1979, p. 184).

En San Juan Luvina también los habitantes son sombras: “[...] y las vi. Vi a todas las mujeres de Luvina con su cántaro al hombro, con el rebozo colgado de su cabeza y sus figuras negras sobre el negro fondo de la noche [...]. Luego, como si fueran sombras, echaron a caminar calle abajo con sus negros cántaros” (Rulfo, 1980, p. 120).

Son fantasmas vivientes, penitentes de una culpa que desconocen, seres que “no existen” para la justicia, para el gobierno, para el resto de las personas que habitan su mundo: son espectros.

A la desesperanza del pueblo Luvina, se añade que sus jóvenes, los que pudieran ser el motor del cambio, se van: “Como quien dice, pegan el brinco del pecho de la madre al azadón y desaparecen de Luvina” (Rulfo, 1980, p. 121).

- e) En la ficción dantesca las almas desempeñan (es mejor decir: sufren al cumplir) una tarea o un castigo por toda la eternidad, hasta que se complete el plazo de la espera que el cielo les designó; en Luvina existe un ciclo vital establecido e inalterable: “Los hijos se pasan la vida trabajando para los padres como ellos trabajaron para los suyos, y como quien sabe cuántos atrás de ellos cumplieron su ley... [...] Así es allí la cosa. Es la costumbre. Allí le dicen la ley” (Rulfo, 1980, pp. 121-122).

L'inaltérabilité de ce cycle, le respect de cette « loi » est l'une des causes de la situation invariable du secteur agricole mexicain : la réticence au changement.

- f) Précédemment la constante du « voyage » dans les deux œuvres a été évoquée, elle sera ensuite abordée sous un autre angle proposé par Umberto Eco, qui offre d'autres implications à la réalisation d'un voyage au sein d'un texte, en le considérant « comme un modèle réduit de même existence terrestre, comme preuve » (Eco, 1992, p. 176).

Ce transfert, cette transition, a également une relation avec l'existence des espaces qui ne le sont pas ; des lieux seulement de passage, non pas de résidence permanente : la sensation d'y être et de ne pas y être, le désarroi de l'existence... la certitude de ne pas appartenir au contexte vital, comme mentionné dans les dialogues des personnages : « Qu'est-ce que c'est que ce patelin, Agripina ? [...] Qu'est-ce que c'est que ce trou perdu, Agripina ? » (Rulfo, 2001, pp. 145-146).

Dans le conte, Rulfo fournit des allusions réitérées à ce sujet, il construit des sphères sémantiques où la dynamique vitale des sujets est structurée de manière oscillante, il n'y a rien de concluant : les habitants vivent en attendant la mort ; les enfants sont de passage, les professeurs sont en chemin... vers quoi ?

De la même façon, dans l'œuvre d'Alighieri les âmes sont en route vers la vie éternelle, d'après la cosmogonie de la fin du Moyen-Âge.

Sera-t-il plus approprié d'identifier la transition de l'agro-mexicain au *Mictlán* préhispanique comme le lieu du repos éternel ? Ou bien est-il nécessaire de leur offrir « l'option » chrétienne du Paradis ?

- g) Dans « Le Purgatoire » de Dante l'intemporalité existe, et le lieu qui y est décrit ne fait de références claires à aucun autre endroit terrestre ; parce que là-bas, dans le purgatoire, le temps a perdu la dimension de sa valeur. L'emplacement d'un lieu en particulier n'est donc pas nécessaire pour les êtres incorporels.

La inalterabilidad de ese ciclo, el cumplimiento de esa “ley” es una de las causas de la situación invariable en el agro mexicano: la reticencia al cambio.

- f) Líneas arriba se hablaba sobre la constante del “viaje” en las dos obras, enseguida se le aborda desde otra perspectiva sugerida por Umberto Eco, quien ofrece algunas otras implicaciones que la realización de un viaje tiene dentro de un texto, al considerarlo “como modelo reducido de la misma existencia terrenal, como prueba” (Eco, 1992, p. 176).

Este traslado, este tránsito, tiene vinculación también con la existencia de los espacios que no lo son; lugares sólo de tránsito, de no permanencia: la sensación de estar y no estar, el desconcierto de la existencia... la certeza de no pertenecer al contexto vital, como se advierte en los diálogos de los personajes: “¿En qué país estamos Agripina? ¿Qué país es éste Agripina?” (Rulfo, 1980, pp. 121-122).

En el cuento, Rulfo ofrece alusiones reiterativas al respecto, construye esferas semánticas donde la dinámica vital de los sujetos se estructura de una manera oscilante, nada hay concluyente: los habitantes viven esperando la muerte; los hijos están de paso, los maestros están en camino... ¿Hacia qué?

De manera semejante, en la obra de Alighieri las almas se encuentran en ruta hacia la vida eterna, según la cosmogonía de finales del medioevo.

¿Será más conveniente identificar el tránsito del agro mexicano con el Mictlán prehispánico como el lugar de eterno descanso? ¿O bien es necesario brindarles la “opción” cristiana del Paraíso?

- g) En “El Purgatorio” de Dante existe la atemporalidad, y el espacio que se describe no guarda referencias claras hacia algún otro lugar terrenal; porque ahí, en el purgatorio, el tiempo ha perdido la dimensión de su valor. Por tanto, la ubicación de algún sitio en particular es innecesaria para los incorpóreos seres.

Dans « Luvina » aussi le temps a cessé d'avoir de l'importance : « Il n'y a que ça, le jour et la nuit, jusqu'à l'heure de la mort [...] et que tout, alors, se tienne tranquille, comme si le temps ne passait pas et que l'on vivait toujours dans l'éternité » (Rulfo, 2001, p. 148-149).

San Juan Luvina est un village qui existe et qui n'existe pas, qui ne ressemble à aucun autre espace physique connu, qui n'est pas localisable spécifiquement et qui, cependant, peut être n'importe quel ejido mexicain, dû au fait qu'il représente génériquement les villages ruraux du Mexique, parce qu'avec son « inexistence existante » il dénonce l'oubli auquel ce secteur du pays a été condamné :

–Où est l'auberge ?

–Il n'y a pas d'auberge.

–Et la pension ?

–Il n'y a pas de pension.

–Tu as rencontré quelqu'un ? Il y a des gens ici ? lui ai-je demandé [...]

–Qu'est-ce que c'est que ce trou perdu, Agripina ? (Rulfo, 2001, pp. 145-146)

- h) Si l'on prend en compte les isotopies (Greimas, 1983) chromatiques présentes dans le conte, nous constatons que, depuis le début, l'auteur nous guide en utilisant des indices concernant la référence sémiotique du purgatoire : « Pierre vive »/ « blanche »/ « nuage de chaux »/ « les collines sont pelées »/ « nappe de chaux »/ « collines [...] mortes »/ « maisons blanches »/ « couronne mortuaire » (Rulfo, 2001, pp. 139, 141) ce sont des éléments qui, dans la sémiotique culturelle mexicaine, sont liées à l'absence de vie végétale et animale... à la mort.

Il est possible de considérer que l'intention de l'auteur, en reprenant des éléments du purgatoire dantesque, soit celle de représenter la situation sociale des paysans mexicains, la négligence à laquelle ils ont

En “Luvina” también el tiempo ha dejado de tener importancia: “Solamente el día y la noche hasta el día de la muerte [...] y entonces todo se queda quieto, sin tiempo, como si se viviera siempre en la eternidad...” (Rulfo, 1980, pp. 120-121).

San Juan Luvina es un pueblo que existe y no existe, que no se parece a ningún otro espacio físico conocido, que no es ubicable específicamente y que, sin embargo, puede ser cualquier ejido mexicano, porque representa genéricamente a los pueblos rurales de México, porque con su “inexistencia existente” denuncia el olvido a que ha sido confinado ese sector del país:

—¿Dónde está la fonda?

—No hay ninguna fonda.

—¿Y el mesón?

—No hay ningún mesón.

—¿Viste a alguien? ¿Vive alguien aquí?, le pregunté. [...]

—¿Qué país es éste Agripina? (Rulfo, 1980, p. 118).

- h) Si atendemos a las isotopías (Greimas, 1983) cromáticas que en el cuento se hallan, encontramos que desde el principio, el autor nos guía empleando indicios sobre la referencia semiótica del purgatorio: “Piedra cruda”/“blanca”/“mancha caliginosa”/“lomerío pelón”/“calín ceniciento”/“cerros [...] muertos”/“blanco caserío”/“corona de muerto”/ (Rulfo, 1980, pp. 112-114) son elementos que, en la semiótica cultural mexicana, estén relacionados con la ausencia de vida vegetal y animal... con la muerte.

Es posible considerar que la intención del autor al retomar elementos del purgatorio dantesco sea representar la situación social del campesinado mexicano, la desatención a que ha sido condenado,

été condamnés, leurs carences et leurs espoirs de rédemption quasi nuls, faits qui font ressembler les conditions de la vie rurale au séjour dans le purgatoire chrétien. L'auteur favorise l'attitude critique du lecteur, du fait qu'il lui permet de se demander, à travers la réflexion sur les associations effectuées entre les textes, quelles sont les voies offertes aux paysans pour aller de l'avant et quelle est l'aide « réelle » qui leur est apportée ; en outre, de quelle faute s'expient-ils ? Il s'agit maintenant d'aborder ce thème en particulier.

La responsabilité, dans la fiction de Rulfo, n'est pas du tout étrangère au peuple rural. Car dans le discours de l'œuvre une certaine dénonciation de sa passivité et de son inertie est perçue. Une telle accusation peut être interprétée dans « l'attitude » qui est attribuée au vent ainsi personnifié : « [...] On dit là-bas que, quand la lune est pleine, le vent montre à quoi il ressemble, lorsqu'il file dans les rues de Luvina en traînant une couverture noire ; mais, moi, tout ce que j'ai jamais pu voir [...] c'était à quoi ressemblait le chagrin ... Et jamais rien d'autre » (Rulfo, 2001, p. 143).

L'action du vent est omniprésente ; c'est un vent qui mord les objets, qui gratte les murs, qui creuse la terre et les ossements, qui emplit les étrangers de terreur : « Vous ne l'entendez pas, ce vent ? ai-je fini par leur dire. Il aura votre peau » (Rulfo, 2001, p. 151).

Le vent symbolise dans le conte la force destructrice identifiée à l'*Ehécatl* préhispanique, un vent nahuatl qui, comme la rafale de vent dans « Luvina » « rend la poudre folle et l'élève en forme de tourbillons qui emportent des objets légers. Il arrache des arbres et fait tomber des murs [...] » (Rulfo, 2001, p. 151).

Et si le zéphyr est l'image du chagrin qui corrode tout, il est aussi vrai que les paysans ne veulent pas que le chagrin les quitte³, comme nous pouvons le constater dans la réponse donnée au professeur quant à ce phénomène : « Le vent est ce qu'il est. C'est la volonté de Dieu, m'ont-ils répondu. Ce n'est pas bien, quand le vent s'arrête de souff-

³ Dans ce cas, il est possible d'établir une certaine affinité avec le déterminisme indigène préhispanique, comme un agent entravant le changement.

sus carencias y sus casi nulas esperanzas de redención, hechos que asemejan las condiciones de la vida rural con la estancia en el purgatorio cristiano. El autor favorece la actitud crítica del lector, en cuanto le permite cuestionarse, a través de la reflexión acerca de las asociaciones efectuadas entre los textos, cuáles vías de superación se les ofrecen a los campesinos y cuál es la ayuda “real” que se les brinda; además, ¿cuál es la culpa que purgan? Enseguida se aborda el particular.

No le es ajena del todo, en la ficción de Rulfo, la responsabilidad al pueblo rural. Porque en el discurso de la obra, se percibe una cierta denuncia hacia su pasividad e inercia. Tal acusación puede interpretarse en la “actitud” que se atribuye al viento al personificarlo: “[...] Dicen los de allí que cuando llena la luna, ven de bulto la figura del viento recorriendo las calles de Luvina, llevando a rastras una cobija negra, pero yo siempre llegué a ver [...] fue la imagen del desconsuelo [...] siempre” (Rulfo, 1980, pp. 112-114).

La acción del viento es omnipresente; es un viento que muerde las cosas, que rasca paredes, que socava la tierra y los huesos, que infunde terror en los foráneos: “¿No oyen ese viento? –les acabé por decir. Él acabará con ustedes...” (Rulfo, 1980, p. 123).

El viento simboliza en el cuento la fuerza destructora identificada como el Ehécatl prehispánico, viento náhuatl que, al igual que el ventarrón en “Luvina” “enloquece al polvo y lo alza en remolinos que se llevan objetos livianos. Arranca árboles y desploma muros [...]” (Rulfo, 1980, p. 123).

Y si el céfiro es la imagen del desconsuelo que todo lo corroe, es verdad también que los campesinos no quieren que los abandone el desconsuelo,³ tal como se aprecia en la respuesta que ofrecen al profesor respecto a ese fenómeno: “Dura lo que debe durar. Es el mandato de Dios –me contestaron. Malo cuando deja de hacer aire. Cuando eso sucede, el sol se arrima mucho a Luvina y nos chupa la

³ Es posible en este caso, establecer cierta afinidad con el determinismo indígena prehispánico, como agente obstaculizador del cambio.

fler. Quand ça arrive, le soleil s'agrippe très fort à Luvina et suce le sang [...] Le vent, au moins, il laisse le soleil là où il est, là-haut. C'est mieux comme ça » (Rulfo, 2001, p. 151).

Le Quijote et « Luvina »

L'idéalisme caractéristique du Quichotte est une résonance existante dans « Luvina ». On le retrouve, par exemple, dans le discours du professeur-guide, et dans le comportement des mouchérons qui deviennent la matérialisation du sujet que ce dernier raconte : « Vous savez qu'on nous en inculque, à nous tous, des idées ... Et on part chargé de ce vernis pour le répandre partout. Mais à Luvina, ça n'a pas marché. Je l'ai essayé et il n'a pas tenu » (Rulfo, 2001, p. 151).

Le professeur raconte à son collègue son échec, la lutte qu'il a entreprise contre le bouclier interposé entre lui (qui représente la possibilité du changement) et les paysans tout au long de son séjour au village. L'auteur fait en sorte que son lecteur soit témoin de la lutte des contraires : la bataille d'un homme contre tous, la foi contre le scepticisme, la confiance face à la désillusion, l'espoir opposé à la déception.

Rulfo utilise de manière métaphorique, pour illustrer la lutte pour le changement –peut-être à cause d'une condition partagée avec les habitants de Luvina ? – la trajectoire de quelques insectes qui, durant leur voyage vers la lumière trouvent la mort, leur vol aveugle, ravi vers la clarté, trouve comme port, à la fin du chemin, la mort : « Les mouchérons entraient, allaient se cogner contre la lampe à pétrole et tombaient par terre, les ailes roussies [...] Il est resté comme ça, à fixer du regard un point sur la table où les mouchérons qui n'avaient plus d'ailes se tordaient comme des vers [...] » (Rulfo, 2001, pp. 141, 152). Le professeur qui part commence son récit accompagné par les premières tentatives des insectes pour atteindre la lumière, quand le récit finit, la « défaite » des mouchérons a lieu. Les ailes perdues, brûlées pendant la lutte pour atteindre la lumière de la lampe, ressemblent aux idéaux détruits du professeur.

sangre [...]. El aire hace que le sol se esté allá arriba, así es mejor” (Rulfo, 1980, p. 123).

El Quijote y “Luvina”

El idealismo característico del Quijote es una resonancia existente en “Luvina”. Se encuentra, por ejemplo, en el discurso del profesor-guía y en el actuar de los comejenes que se constituyen en la materialización del asunto que aquél narra: “Ustedes saben que a todos nosotros nos infunden ideas, y uno va con esa plasta encima para plasmarla en todas partes. Pero en Luvina no cuajó eso. Hice el experimento y se deshizo...” (Rulfo, 1980, pp. 113-114).

El profesor narra a su colega su fracaso, la lucha que llevó a cabo contra la coraza interpuesta entre él (que representa la oportunidad del cambio) y los campesinos durante toda su permanencia en el pueblo. El autor hace que su lector atestigüe la lucha de contrarios: la batalla de uno enfrentando a todos, la fe contra el descreimiento, la confianza frente al desengaño, la esperanza opuesta a la decepción.

Rulfo emplea, para ilustrar la lucha por el cambio —¿quizá por afinidad de condición con los habitantes de Luvina?—, metafóricamente la trayectoria de unos insectos que, en su viaje hacia la luz encuentran la muerte, su vuelo ciego, ilusionado hacia la claridad, encuentra como puerto, al final del camino, la muerte: “Los comejenes entraban y rebotaban contra la lámpara de petróleo, cayendo al suelo con las alas chamuscadas [...] Se quedó mirando un punto fijo sobre la mesa donde los comejenes ya sin sus alas rondaban como gusanitos desnudos [...]” (Rulfo, 1980, pp. 113-114). El profesor saliente inicia su narración, que se ve acompañada por los dos primeros intentos de los insectos por alcanzar la luz, cuando el relato termina, ocurre la “derrota” de los comejenes. Las alas perdidas, quemadas en la brega por alcanzar la luz de la lámpara, se identifican con los ideales destruidos del profesor.

En guise d'épilogue

L'intertextualité élargit les perspectives herméneutiques de la lecture, du fait qu'elle favorise, au moment d'interpréter l'œuvre, l'expansion de l'univers sémantique du texte. Elle renvoie le lecteur vers d'autres associations ou exégèses ; elle lui permet d'élargir l'éventail d'interprétations qu'elle connote ; elle renforce l'univers sémique qui projette l'œuvre et l'agrandit de telle manière qu'il conjugue le phénomène littéraire de façon diachronique et synchronique avec d'autres mondes. C'est-à-dire qu'elle est à l'origine du dialogue interdiscursif, en même temps qu'elle permet l'interaction d'univers fictionnels de différents domaines, de genres textuels divers, d'époques différentes...

C'est alors que l'œuvre littéraire se revêt de contemporanéité. Elle s'approprie un nouveau costume, s'enrichit au moment d'être convoquée dans une dynamique sémantique qui, bien qu'elle soit divergente d'une certaine manière, n'en est pas moins crédible dans ses propres motifs, dans son idéologie semblable, dans ses propositions similaires.

Dans « Luvina » il est possible d'assister à un tel processus, au moment d'établir les liens et les associations intertextuelles et interdiscursives. Juan Rulfo emploie des procédures et des motifs semblables à ceux utilisés par Dante, toutefois, il les enrichit et les renouvelle en les présentant sous une autre perspective. Les deux auteurs dénoncent, à travers leurs textes, les fautes ou péchés, ce qui pourrait s'expliquer depuis une optique contrastive : Dante construit des archétypes et leur donne nom et nationalité ; Rulfo configure l'homme en général, les institutions et... provoque des questionnements chez le lecteur. Dante offre une espérance – même lointaine – de rédemption ; Rulfo ne dessine pas l'horizon à venir, ne profile pas un espoir clair ; il crée cependant dans l'atmosphère les interrogations qui devront être résolues.

L'intertextualité permet d'identifier dans les deux œuvres l'idéalisme vaincu par le matérialisme ; la lutte pour les plus démunis décrite dans son échec et (dans le discours de Rulfo) l'héritage indigène comme condition préalable d'un destin sidéral.

A modo de epílogo

La intertextualidad amplía las perspectivas hermenéuticas de la lectura, en cuanto favorece, al interpretar la obra, la expansión del universo semántico del texto. Remite al lector hacia otras asociaciones o exégesis; le permite ampliar la gama de interpretaciones hacia las que connota; refuerza el universo sémico que proyecta la obra y lo extiende de manera tal, que conjuga el fenómeno literario tanto diacrónica como sincrónicamente con otros mundos. Es decir, origina el diálogo interdiscursivo, a la vez que permite la interacción de universos ficcionales de distintas esferas, de diversos géneros textuales, de diferentes épocas...

Es entonces que la obra literaria se reviste de contemporaneidad. Se apropia de un traje nuevo, se enriquece al ser convocada a una dinámica semántica, si bien de cierto modo divergente a ella, no menos sustentada en sus propios motivos, en ideología semejante, en propuestas similares.

En “Luvina” es posible asistir a tal proceso, al establecer los vínculos y asociaciones intertextuales e interdiscursivas. Juan Rulfo emplea procedimientos y motivos semejantes a los que usa Dante, sin embargo, los enriquece y renueva brindándolos desde otra perspectiva. Ambos autores llevan a cabo, a través de su texto, una denuncia de las culpas o pecados, que podría explicarse desde una óptica contrastante: Dante construye arquetipos y les otorga nombre y nacionalidad; Rulfo configura al hombre en general, a las instituciones y... provoca cuestionamientos en el lector. Dante ofrece una esperanza –aunque lejana– de redención; Rulfo no dibuja el horizonte por venir, no perfila una esperanza manifiesta; no obstante, crea en el ambiente las interrogantes que deberán resolverse.

La intertextualidad permite identificar en ambas obras el idealismo vencido por el materialismo; la lucha por el desvalido descrita en su fracaso y (en el discurso de Rulfo) la herencia indígena como condicionante de un destino sideral.

La théorie proposée par Kristeva est vérifiée et commentée par Rutelli concernant l'intertexte universel opposé à l'intertextualité spécifique : « Kristeva distingue une dimension horizontale, dans laquelle le texte est référé au sujet du mode d'écriture et aux destinataires, et une dimension verticale, dans laquelle le texte s'oriente vers le corpus littéraire précédent ou synchronique » (Rutelli, 1997, p. 85).

Ces concepts projetés à travers les échos présents dans « Luvina »,⁴ nuancent l'interprétation de l'œuvre. Il ne fait aucun doute que, l'univers fictionnel permettra au lecteur minutieux d'établir un nombre considérable de liens de ce type, qui ne s'épuisent aucunement dans ce rapprochement.

Il apparaît pertinent, avant de terminer ce travail, de mentionner que la dynamique résultante de l'établissement des rapports harmonieux ou contrastifs entre deux textes littéraires, fournit l'expérience de transiter entre deux univers simultanément (et non seulement littéraires, mais sociaux, politiques, religieux, idéologiques, etcétera), du fait qu'elle enrichit et transporte le lecteur vers une expérience jamais vécue.

⁴ Lesquels Pfister classe comme membres de l'*hypertextualité*, « dans laquelle un texte prend à l'autre comme un bas (imitation, adaptation, poursuite, parodie, etc) » (1994, p. 95).

Se comprueba la teoría propuesta por Kristeva, y comentada por Rutelli, acerca del intertexto universal *versus* intertextualidad específica: “Kristeva, distingue entre una dimensión horizontal, en la que el texto es referido al sujeto del modo de escribir y a los destinatarios, y una dimensión vertical, en la que el texto se orienta al corpus literario precedente o sincrónico” (Rutelli, 1997, p. 85).

Estos conceptos proyectados a través de los ecos presentes en “Luvina”,⁴ matizan la interpretación de la obra. No cabe duda, que el universo ficcional permitirá al lector minucioso establecer un buen número de relaciones de esta índole, las que, de ninguna manera se agotan en esta aproximación.

Se considera pertinente, antes de terminar este trabajo, mencionar que la dinámica resultante al establecer las relaciones armónicas o contrastantes entre dos textos literarios, proporciona la experiencia de transitar entre dos universos simultáneamente (y no sólo literarios, sino sociales, políticos, religiosos, ideológicos, etc.), en cuanto enriquece y transporta al lector hacia una experiencia jamás vivida.

⁴ Los cuales Pfister clasifica como pertenecientes a la *hipertextualidad*, “en la que un texto toma al otro como fondo (imitación, adaptación, continuación, parodia, etc.)” (1994, p. 95).

Références bibliographiques

- ALIGHIERI, D. (1979). El Purgatorio. En *La Divina Comedia*. 14^a ed. Estados Unidos: Cumbre.
- ALIGHIERI, D. (1829). La divine comédie. Trad. Deschamps, A. Paris : Charles Gausselin, Libraire.
- BARTHES, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Éditions du Seuil.
- BARTHES, R. (1984). *El placer del texto*. México: Siglo XXI.
- DUCROT, O. (1982). *Decir y no decir. Principios de semántica lingüística*. Barcelona: Anagrama.
- EAGLETON, T. (1988). *Una introducción a la teoría literaria*. México: FCE.
- ECO, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. México: Lumen.
- GREIMAS, A. J. (1983). *La semiótica del texto. Ejercicios prácticos*. Barcelona: Paidós.
- KRISTEVA, J. (1978). *Semiótica*. Madrid: Fundamentos.
- LYONS, J. (1980). *Semántica*. Barcelona: Teide.
- PFISTER, M. (1994). Concepciones de la intertextualidad. *Criterios*, 1-6(31), 85-108.
- RULFO, J. (1980). Luvina. En *El llano en llamas*. México: FCE.
- RULFO, J. (2001). *Le llano en flammes*. Barcelone: Gallimard.
- RUTTELLI, R. (1997). El texto dentro del texto y la ‘explosión’: ironía, parodia y otros casos. En M. Cáceres (Ed.), *En la esfera semiótica lotmaniana. Estudios en honor a Iuri Mijáilovich Lotman*. España: Ediciones Epimeste.

Referencias bibliográficas

- ALIGHIERI, D. (1979). El Purgatorio. En *La Divina Comedia*. 14^a ed. Estados Unidos: Cumbre.
- ALIGHIERI, D. (1829). La divine comédie. Trad. Deschamps, A. Paris : Charles Gausselein, Libraire.
- BARTHES, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Éditions du Seuil.
- BARTHES, R. (1984). *El placer del texto*. México: Siglo XXI.
- DUCROT, O. (1982). *Decir y no decir. Principios de semántica lingüística*. Barcelona: Anagrama.
- EAGLETON, T. (1988). *Una introducción a la teoría literaria*. México: FCE.
- ECO, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. México: Lumen.
- GREIMAS, A. J. (1983). *La semiótica del texto. Ejercicios prácticos*. Barcelona: Paidós.
- KRISTEVA, J. (1978). *Semiótica*. Madrid: Fundamentos.
- LYONS, J. (1980). *Semántica*. Barcelona: Teide.
- PFISTER, M. (1994). Concepciones de la intertextualidad. *Criterios*, 1-6(31), 85-108.
- RULFO, J. (1980). Luvina. En *El llano en llamas*. México: FCE.
- RULFO, J. (2001). *Le llano en flammes*. Barcelone: Gallimard.
- RUTTELLI, R. (1997). El texto dentro del texto y la ‘explosión’: ironía, parodia y otros casos. En M. Cáceres (Ed.), *En la esfera semiótica lotmaniana. Estudios en honor a Iuri Mijáilovich Lotman*. España: Ediciones Epimeste.



**3. HAMLET DANS « LES APPARITIONS
INTERMITTENTES D’UNE FAUSSE
TORTUE » : ANALYSE INTERTEXTUELLE
DU ROMAN DE SERGIO PITOL**

**3. HAMLET EN “EL TAÑIDO DE UNA
FLAUTA”: ANÁLISIS INTERTEXTUAL DE
LA NOVELA DE SERGIO PITOL**

3. HAMLET DANS « LES APPARITIONS INTERMITTENTES D'UNE FAUSSE TORTUE » : ANALYSE INTERTEXTUELLE DU ROMAN DE SERGIO PITOL¹

Lidia Rodríguez Alfano
Universidad Autónoma de Nuevo León

Traduction : *Romeo André Vásquez Nava, Jaime Antonio Silva López,
Aurora Guadalupe Martínez Cantú, Elsa Yaneth Carranza Mercado
et Jean-François Ferras*

[...] l'action répétée en réponse à un signe donné
devient à son tour un nouveau signe, la représentation
d'une loi qui interprète le signe précédent et qui
entame un nouveau processus d'interprétation.

UMBERTO ECO

La présente approche de l'intertextualité dans « Les apparitions intermittentes d'une fausse tortue » met en évidence le procédé de sémiosis illimitée proposé par Eco (1995) dans l'exergue, puisque dans ce récit de fiction romanesque, Sergio Pitól tisse des fragments discursifs qui proviennent du théâtre, d'autres romans et de récits cinématographiques, ainsi que de la critique d'art, notamment celle de la peinture et la sculpture du milieu du XX^e siècle ; et dans chaque chaînon de ce procédé sémiotique, le message prend de nouvelles orientations de sens.

¹ Cet article est basé sur le texte présenté lors de la table ronde sur l'œuvre de Sergio Pitól qui a eu lieu à la Maison de la Culture de Monterrey, le 11 septembre 2006, afin de diffuser l'œuvre de Sergio Pitól auprès des étudiants de la Licence en Lettres Mexicaines, de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'UANL.

3. HAMLET EN “EL TAÑIDO DE UNA FLAUTA”: ANÁLISIS INTERTEXTUAL DE LA NOVELA DE SERGIO PITOL¹

Lidia Rodríguez Alfano
Universidad Autónoma de Nuevo León

[...] la acción repetida en respuesta a un signo dado se convierte a su vez en un nuevo signo, en la representación de una ley que interpreta al signo precedente y que da inicio a un nuevo proceso de interpretación.

UMBERTO ECO

El presente acercamiento a la intertextualidad en “El tañido de una flauta” pone en evidencia el proceso de semiosis ilimitada propuesto por Eco (1995) en el epígrafe, ya que en este relato de ficción novelesca, Sergio Pitól entreteje fragmentos discursivos que provienen del teatro, de otras novelas y del relato filmico, así como de la crítica del arte, especialmente de la pintura y la escultura de mediados del siglo XX; y en cada eslabón de ese proceso semiótico, el mensaje cobra nuevas orientaciones de sentido.

¹ Este artículo se basa en el texto presentado en la mesa redonda sobre la obra de Sergio Pitól que tuvo lugar en la Casa de la Cultura de Monterrey, el 11 de septiembre de 2006, con el fin de difundir la obra de Sergio Pitól entre los estudiantes de la licenciatura en Letras Mexicanas, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL.

Nos hypothèses principales sont :

- a) *Les apparitions intermittentes d'une fausse tortue*, comme tant d'autres créations esthétiques actuelles, est un « ouvrage ouvert ». Il s'agit d'une proposition de l'auteur que le lecteur interprète pour en trouver le sens, d'où l'ambiguïté dans le récit, l'imprécision des espaces et des temps, la deixis qui nous amène à confondre les références, notamment en ce qui concerne les pronoms personnels, pour lesquels il convient d'être très attentifs afin de savoir à qui le narrateur fait référence lorsqu'il parle de « il ».
- b) Dans l'Art en général et dans la Littérature en particulier, rien n'est gratuit. Tout ce qui est inclus dans le texte devient un signe d'intertextualité qui entraîne un effet de sens. De là, en réalisant l'étude de l'intertextualité, on doit prendre en compte non seulement les vastes citations ou bien les répétitions provenant de discours produits en d'autres productions énonciatives, mais aussi les simples références à un ouvrage, un événement, un lieu...

Basé sur ces présupposés, il apparaît que les indicateurs d'intertextualité qui guident la signification du message romanesque vers de nouvelles directions de sens comprennent des références à d'autres romans, comme *Bajo el volcán* (Au-dessus du volcan) et *La Montaña Mágica* (La Montagne magique).. Le roman de Malcolm Lowry (qui possède également un parallélisme intertextuel avec *Ulysse*, de James Joyce) est sous-jacent au texte « Les apparitions intermittentes d'une fausse tortue » dès lors que les protagonistes, respectivement Geoffrey Firmin et Carlos Ibarra, se retirent pour vivre leur processus d'autodestruction par l'alcoolisme dans des endroits isolés : Firmin voyage à Tomalin (endroit fictif près de Cuernavaca, Mexique), alors que Carlos, après s'être réfugié chez plusieurs « tomalines », finit son changement continu de résidence à Kotor (sur la côte de la Yougoslavie soviétique). Par ailleurs, dans *La Montaña Mágica*, la relation intertextuelle avec le roman de Pitol se manifeste lorsque ses protagonistes respectifs, Hans Castorp et Carlos Ibarra, sont des voyageurs qui essaient de connaître le sens de la

Nuestros presupuestos básicos son:

- a) *El tañido de una flauta*, como tantas creaciones estéticas actuales, es una “obra abierta”. Consiste en una propuesta que el autor presenta al lector para que éste la interprete y encuentre el sentido, de ahí la ambigüedad en el relato, la imprecisión de espacios y tiempos, la deixis que nos lleva a confundir las referencias, sobre todo en los pronombres personales, donde hemos de estar muy atentos para saber a quién designa el narrador cuando habla de “él”; y
- b) En el arte en general, y en la literatura, en particular, nada es gratuito, todo lo incluido en el texto se convierte en indicio de intertextualidad que conlleva un efecto de sentido. De ahí que al realizar el estudio de la intertextualidad tomemos en cuenta no sólo las citas extensas o reiteradas de discursos producidos en otras producciones enunciativas, sino también las meras referencias a una obra, a un acontecimiento, a un lugar...

Con base en estos presupuestos encontramos que los indicadores de intertextualidad que orientan la significación del mensaje novelesco hacia nuevas direcciones del sentido comprenden referencias a otras novelas, como *Bajo el volcán* y *La montaña mágica*. La novela de Malcolm Lowry (que a su vez tiene paralelismo intertextual con *Ulysses*, de James Joyce) subyace en el texto de “El tañido de una flauta” en cuanto los protagonistas, Geoffrey Firmin y Carlos Ibarra, respectivamente, se retiran a vivir su proceso de autodestrucción por alcoholismo en lugares apartados: Firmin viaja a Tomalín (lugar cercano a Cuernavaca, México), mientras Carlos, después de refugiarse en varios “tomalines”, termina su continuo cambio de residencia en Kotor (en la costa de la Yugoslavia soviética). Y en *La montaña mágica* la relación intertextual con la novela de Pitol se manifiesta en que sus respectivos protagonistas, Hans Castorp y Carlos Ibarra, son viajeros que intentan conocer el sentido de la vida en la medida que

vie, dans la mesure où ils traitent avec plusieurs personnes et nuancent leurs points de vue. En outre, Castorp défend la position du jésuite de Naphta, selon laquelle la maladie et la mort constituent la voie pour atteindre la vraie santé et la connaissance véritables, s'opposant à la position rationaliste et humaniste défendue par Settembrini ; et, en parallèle, Ibarra s'accroche au chemin difficile qui inclut le mépris de la reconnaissance et de la réputation, et son attachement à l'alcool qui le conduit à la mort, contre la position rationnelle de son ami (le narrateur-personnage anonyme), qui défend le contraire : la recherche de la réussite professionnelle et économique, la vie confortable et les relations stables, comme le veulent les normes établies.

L'intertextualité avec la musique est exprimée dans les variations du même sujet qui se manifestent comme des concordances et des oppositions entre les deux points de vue à partir desquels le récit est exposé. La structure musicale de la symphonie dans les monologues engagés en parallèle par les deux participants de l'interview que Carlos Ibarra fait à Ángel Rodriguez, le peintre-narrateur, est spécifiquement exprimée quand :

- a) Carlos parle du suicide qui a eu lieu lorsqu'il habitait à Londres dans une maison de Tavistock Square, celui d'une vieille femme dont le cadavre a été retrouvé en décomposition quelques jours après, et d'une exposition qu'il a vu récemment, où « le thème était l'homme et la machine », simultanément, qu'Ángel explique sa théorie des couleurs, et comment est-ce que Paris a cessé de l'attirer, et qu'il a décidé de partir à Londres, et il se reporte au roman de Thomas Mann, à la théorie de l'Art défendu par Settembrini. Cependant, après plusieurs interventions phonologiques, les deux perspectives finissent par confluer avec des références de l'un et de l'autre à Thomas Mann, à la théorie de l'art de Settembrini versus Naphta. Cette participation prend donc la structure de la symphonie lorsqu'elle cause l'effet décrit par le narrateur en suivant deux lignes thématiques : « La conversation est devenue confuse ; les deux ont parlé en même

tratan con más personas y contrastan puntos de vista. Además, Castorp defiende la postura del jesuita de Naphta, según la cual la enfermedad y la muerte constituyen la vía para alcanzar la auténtica salud y el verdadero conocimiento, oponiéndose así a la postura racionalista y humanista defendida por Settembrini; y, en paralelo, Ibarra se aferra al camino difícil que incluye el desprecio del reconocimiento y la fama, y la entrega al alcoholismo que lo conduce a la muerte, contra la postura racional de su amigo (el narrador-personaje anónimo), quien defiende lo contrario: la búsqueda del éxito profesional y económico, la vida cómoda y las relaciones estables, como indican las normas de lo establecido.

La intertextualidad con la música se manifiesta en las variaciones del mismo tema que se manifiestan como coincidencias y oposiciones entre los dos puntos de vista desde los cuales se expone el relato. Específicamente se manifiesta la estructura musical de la sinfonía en los monólogos en paralelo sostenidos por los dos participantes de la entrevista que Carlos Ibarra hace a Ángel Rodríguez, el pintor-narrador, cuando:

- a) Carlos habla del suicidio ocurrido en el tiempo en que él vivió en Londres en una casa de Tavistock Square, de una anciana cuyo cadáver encontraron putrefacto, días después, y de una exposición que vio recientemente, en la que “el tema era el hombre y la máquina”, al tiempo que Ángel explica su teoría sobre el color, y de cómo dejó de atraerle París, y decidió ir a Londres, y se remite a la novela de Thomas Mann, a la teoría del arte representada en Settembrini. Pero después de varias intervenciones fonológicas, ambas perspectivas acaban confluyendo en las referencias de uno y otro a Thomas Mann, a la teoría del arte de Settembrini vs. Naphta. Esta participación adopta, por tanto, la estructura de la sinfonía en cuanto, siguiendo dos líneas temáticas, causa el efecto descrito por el narrador: “La conversación se volvió confusa; los dos hablaban

temps sur le sujet », mais à la fin les monologues coïncident dans la référence à « la défaite de Settembrini, la victoire de Naphta » (Pitol, 1972, pp. 157-159).

Les commentaires du narrateur sont aussi significatifs sur toute l'œuvre picturale d'Ángel comme une « autobiographie non délibérée » (Pitol, 1972, pp. 44-45). Ce qui coïncide avec ce que Pitol a dit sur sa propre production littéraire ; et la référence au fait que le succès (autant celui d'Ángel dans la trame du roman que celui de Pitol dans la vie réelle) à l'étranger était inconnu ou peu reconnu comme faisant partie de la « culture de Veracruz » (Pitol, 1972, p. 44).

De plus, la poétique à laquelle le roman est attribué peut-être déduite par les débats sur la peinture. L'intégration des discussions sur l'esthétique, dans le texte du roman, établit un autre contrepoint en parallèle à celui des débats concernant le sens de l'existence. L'une de ces discussions est tenue entre Carlos Ibarra et Ángel Rodríguez, dans le monologue qui a lieu lors de l'interview réalisée par le journaliste Ibarra au peintre. En appartenant à la même génération que Paz, Carlos parle de comment les tableaux de Malevitch l'ont impressionné (« Le rémouleur » et « Carré noir sur fond blanc ») lors de l'exposition où il dit qu'il y avait toutes les avant-gardes : « [...] constructivistes, suprématistes, baptistes, futuristes, vorticistes. Et ensemble, même si elles paraissaient toutes différentes, elles entonnaient le même chant d'amour de la machine » (Pitol, 1972, pp. 159-160). Il fait allusion alors au « ballet mécanique de Léger », et aux « objets de Ray et Schwitters », « l'avertissement sanglant de Grosz incarné dans des automates lascifs et sanglants », aux horribles mécanismes de Stankiewicz : « faits avec des vieux fers, avec des matériaux innombrables, des charrues avec des fils rouillés, le jun kart en plein » et aux « artefacts de Tinguely » : et il conclut en disant que « l'exposition se terminait avec deux bijoux, le *Yellow Buick* de César..., et le *Back Seat Dodge* de Kienholz » (Pitol, 1972, p. 160). À partir de la référence à ces œuvres d'art l'intégration de l'auteur aux mouvements esthétiques correspondants peut être inférée.

a la vez sobre el tema”, pero al fin los monólogos coinciden en la referencia a la “derrota de Settembrini, la victoria de Naphta” (Pitol, 1972, pp. 157-159).

Son también significativos los comentarios del narrador acerca de que toda la obra pictórica del Ángel es una “no deliberada autobiografía” (Pitol, 1972, pp. 44-45), lo cual coincide con lo que Pitol ha dicho de su producción literaria; y la referencia a que el éxito (tanto de Ángel en la trama de la novela, como de Pitol en la vida real) en el extranjero era desconocido o escasamente reconocido como parte de la “cultura veracruzana” (Pitol, 1972, p. 44).

Además, la poética a la que se adscribe la novela puede inferirse de los debates sobre la pintura. La incorporación, en el texto de la novela, de las discusiones sobre la estética establece otro contrapunto en paralelo al de los debates relativos al sentido de la existencia. Una de ellas es sostenida entre Carlos Ibarra y Ángel Rodríguez, en el monólogo que tiene lugar durante la entrevista hecha por el periodista al pintor. Como perteneciente a la misma generación de Paz, Carlos habla de cómo le impresionaron los cuadros de Malevich (“El afilador de cuchillos” y “Cuadrado negro sobre fondo blanco”) en la exposición donde dice que estaban todas las vanguardias: “[...] constructivistas, suprematistas, bauhausistas, futuristas, vorticistas. Y en conjunto, aunque parecieran todas distintas, entonaban el mismo canto de amor a la máquina” (Pitol, 1972, pp. 159-160). Alude entonces al “ballet mecánico de Léger”, “los objetos de Ray y de Switters”, “la advertencia sangrienta de Grosz encarnada en unos autómatas lascivos y sangrientos”, a los horrendos mecanismos de Stankiewicz: “hechos con fierros viejos, con materiales innobles, arados con alambres herrumbrosos, el jun kart en pleno”, y a los “artefactos de Tinguely”; y termina diciendo que “la exposición concluía con dos joyas, el *Yellow Buick* de César..., y el *Back Seat Dodge* de Kienholz” (Pitol, 1972, p. 160). A partir de la referencia a esas obras de arte, puede inferirse la adscripción del autor a los movimientos estéticos correspondientes.

De même, Carlos se réfère, dans une de ses rencontres avec le personnage narrateur anonyme (dans un bar de Belgrade, où viendra « l'épagueul » dans les années 60, endroit où prétendument la conversation aurait eu lieu), à Paolozzi et à d'autres peintres yougoslaves, lesquels, affirme-t-il, sont restés dans des mouvements antérieurs (comme le pointillisme, l'impressionnisme et les fauves et n'ont pas pu comprendre les plus récents : comme le pop art, l'art cinétique et l'art conceptuel (voir Pitol, 1972, p. 57) ; et une autre description de la position esthétique de Paz Naranjo (à laquelle Carlos Ibarra souscrit et Angel s'y oppose) est réalisée par le narrateur quand il se reporte au contenu d'un essai écrit par Naranjo en allemand et publié à Berne, concernant Mikos Faraly et ses théories des arts plastiques :

Dans cette monographie, elle essayait de rendre justice à une vision que le nouvel expressionnisme et ses acolytes tentaient de diminuer. Pouvait-il lui expliquer ce que signifiait qu'un tableau ne devait plus être une construction de couleurs et de lignes, mais un animal, une nuit, un cri, un être humain, ou tout ensemble ? Les néo-expressionnistes de New York et leurs partisans d'Amsterdam ne cesseraient d'être banals tant qu'ils maintiendraient une telle rhétorique (Pitol, 1972, p. 122).

Non seulement les mots choisis par Pitol mettent en évidence les traits de ces mouvements d'art pictural reconnu par le personnage, mais ils exposent aussi la position de l'auteur face à ceux-ci. À partir de ces indices, on peut inférer que l'expressionnisme moderne, mouvement esthétique auquel Ángel se joint avec sa peinture, est ce qui se manifeste dans *Les apparitions intermittentes d'une fausse tortue*, récit romanesque qui rappelle aussi le cinéma de l'expressionnisme allemand, où l'ambiance s'adapte à l'état émotionnel du personnage et reflète indirectement l'état dans lequel se trouvait l'Europe à l'époque de la réalisation du film : la Première Guerre Mondiale. L'ambiance sordide des « tomalines », où le personnage se réfugie, reflète la décadence et la médiocrité des personnages et, simultanément, renvoie au processus de décadence de l'Europe pendant la Seconde Guerre

Asimismo, Carlos se refiere, en uno de sus encuentros con el narrador-personaje anónimo (en el bar de Belgrado, a donde vendrá “el perro de aguas”, y en los años 60, que es donde se supone que se dio esa charla), a Paolozzi y a otros pintores yugoslavos, quienes, afirma, se quedaron en movimientos previos (con el puntillismo, el impresionismo y los *fauves*) y no fueron capaces de entender los más recientes: el Pop, el arte cinético y el conceptual (ver Pitol, 1972, p. 57); y otra descripción de la postura estética de Paz Naranjo (a la que se adscribe Carlos Ibarra y se contrapone Ángel Rodríguez) es realizada por el narrador cuando remite al contenido de un ensayo que Naranjo escribiera en alemán y publicara en Berna, sobre Miklós Faraly y sus teorías plásticas:

En esa monografía ella trataba de hacer justicia a una visión que el nuevo expresionismo y sus mareados acólitos intentaban disminuir. ¿Le podía explicar qué significaba aquello de que un cuadro no debía ser ya una construcción de colores y líneas, sino un animal, una noche, un grito, un ser humano, o todo junto? Los neoexpresionistas de Nueva York y sus seguidores de Amsterdam no dejarían de ser banales mientras mantuviera en uso semejante retórica (Pitol, 1972, p. 122).

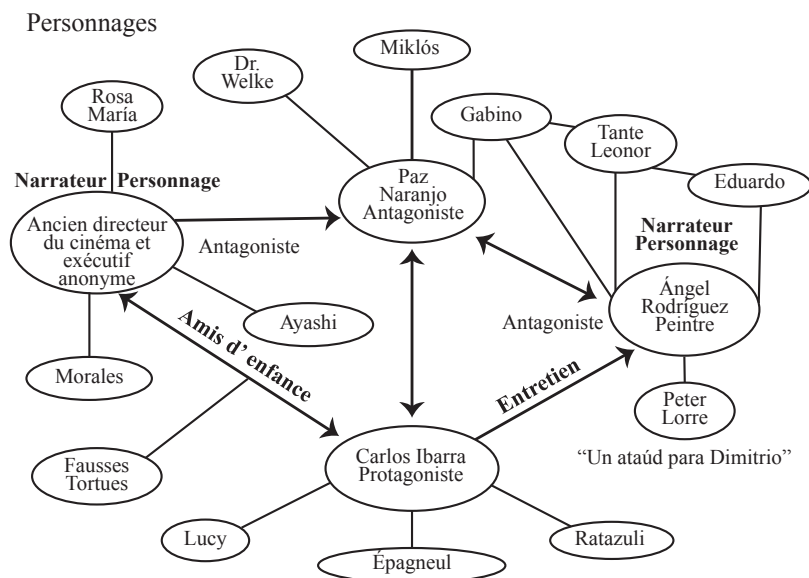
En las palabras seleccionadas por Pitol se evidencian no sólo los rasgos de esos movimientos del arte pictórico reconocidos por el personaje, sino también la postura del autor frente a ellos. A partir de esos indicios, podemos inferir que el nuevo expresionismo, movimiento estético al que se adscribe Ángel en su pintura, es el que se manifiesta en *El tañido de una flauta*, relato novelesco que recuerda al cine del expresionismo alemán, donde la ambientación se aúna al estado de ánimo del personaje y refleja indirectamente el estado en el que se hallaba Europa en la época en la que se producía la película: la Primera Guerra Mundial. El ambiente sórdido de los “tomalines” donde se refugia el protagonista refleja la decadencia y la mediocridad de los personajes y, simultáneamente, remite al proceso de decadencia de la Europa de la

Mondiale et l'après-guerre immédiate, moment historique où le récit de fiction est situé.

1. Les personnages et la structure du roman

Avant de nous occuper de l'entrelacement intertextuel des fragments de l'ouvrage d'Hamlet de Shakespeare et de Redgrave dans la texture du roman, il est important de décrire les relations des personnages dans la structure de « Les apparitions intermittentes d'une fausse tortue ». Autour de Carlos Ibarra, le protagoniste, sont définis les personnages principaux, avec qui il garde différents types de relation, tel que cela est illustré dans la figure suivante :

Figure 1. *Structure des relations entre les personnages.*



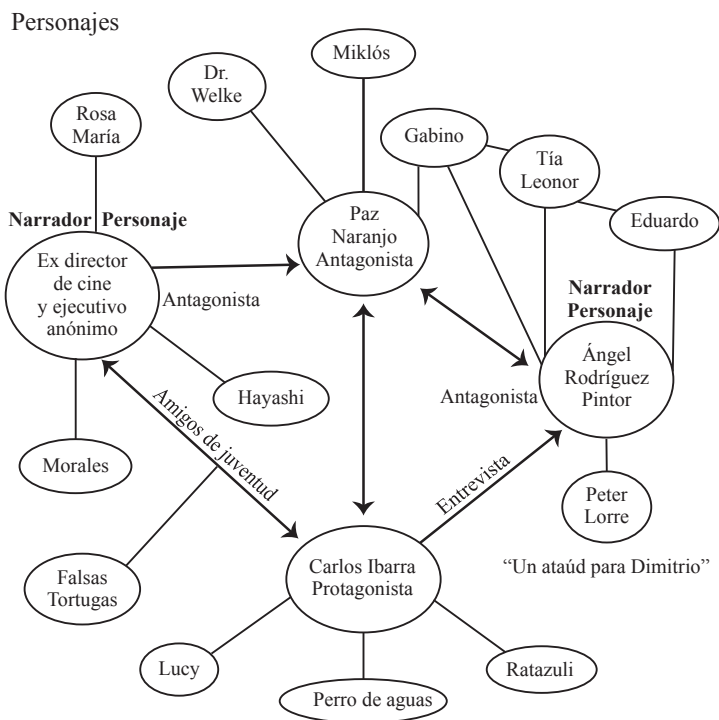
Source : Élaborée par l'auteur.

Segunda Guerra Mundial y de la inmediata posguerra, momento histórico en que se ubica el relato de ficción.

1. Personajes y estructura de la novela

Antes de ocuparnos de entretrejimiento intertextual de fragmentos de la obra de *Hamlet* de Shakespeare y de Redgrave en la textura de la novela, nos parece importante describir las relaciones de los personajes en la estructura de “El tañido de una flauta”. En torno a Carlos Ibarra, protagonista, se definen los personajes principales, con quienes guarda distintos tipos de relación como se ilustra en la siguiente figura:

Figura 1. Estructura de las relaciones entre los personajes.



Fuente: Elaboración propia

La relation la plus étroite de Carlos Ibarra, parmi le reste des personnages du roman, est celle qu'il entretient avec le narrateur personnage anonyme, un ex-directeur de cinéma, désormais dirigeant d'une entreprise cinématographique. Celui-ci se rend à Venise à un festival où un film est exposé (« Les apparitions intermittentes d'une fausse tortue »), dont le personnage principal est, précisément Carlos, son ami de jeunesse qu'il n'a plus vu depuis des années et dont on sait qu'il est mort dans les conditions qu'il apprend maintenant grâce à l'argument de ce film. À partir de cette expérience, à travers sa fonction de narrateur, il évoque l'histoire, et l'un des souvenirs qu'il reconstruit est situé à New York, où il étudiait la cinématographie et Carlos a séjourné pendant un court laps de temps après une tentative frustrée d'arriver au Mexique afin de réclamer l'héritage du premier mari de Paz (Gabino Rodríguez) ; dans cette séquence nous savons que Paz Naranjo, lors de son séjour à New York et alors qu'elle était en couple avec Carlos, fait la connaissance du personnage- narrateur anonyme, et a une seule fois un rapport sexuel avec lui, et le lendemain elle retourne à Rome, où elle se consacre à la critique d'art. Enfin, Ángel Rodríguez, neveu de Gabino Rodríguez (raison pour laquelle il connaît Paz Naranjo, avec qui il entretient une relation ambiguë à Londres), peintre (comme son oncle), est interviewé par Carlos Ibarra quand celui-ci a arrêté d'être d'écrivain (il a laissé son roman inachevé) et qu'il se consacrait au journalisme.

Les quatre personnages principaux constituent deux triangles qui partagent l'un de leurs côtés et le sommet ; où se trouve Carlos Ibarra, le protagoniste, dont tous les autres sont antagonistes d'une certaine manière, principalement parce que seul Carlos cherche l'autodestruction jusqu'à ce qu'il l'obtienne. Le côté partagé des triangles converge vers la relation que garde chacun des trois hommes avec Paz Ibarra. Et dans les deux autres sommets des triangles se situent les deux personnages qui remplissent tous deux le rôle du narrateur : l'ami de jeunesse, anonyme, et Ángel Rodríguez, qui aura une seule rencontre avec Carlos Ibarra (quand celui-ci l'interviewait à Londres, près du King's College). Un autre antagonisme se met en évidence quand Ángel, comme

La relación más estrecha de Carlos Ibarra con el resto de los personajes de la novela es la que sostiene con el narrador personaje anónimo, exdirector de cine y ahora ejecutivo de una empresa cinematográfica. Éste acude a Venecia a un festival donde se expone una película (“El tañido de una flauta”) cuyo personaje central es, precisamente Carlos, su amigo de juventud a quien hace años no ve y de quien sabe que ha muerto en las condiciones que ahora se entera gracias al argumento de esa película. A partir de esa experiencia, en su función como narrador evoca la historia, y uno de los recuerdos que reconstruye se ubica en Nueva York, donde él estudiaba cinematografía y Carlos pasó un corto periodo después de un intento frustrado de llegar a México para recoger la herencia del primer marido de Paz (Gabino Rodríguez); en esa secuencia sabemos que Paz Naranjo, durante su estancia en Nueva York y siendo pareja de Carlos, conoce y tiene, en una sola ocasión, un contacto sexual con el narrador-personaje anónimo, y al día siguiente sale de regreso a Roma, donde se dedica a la crítica de arte. Por último, Ángel Rodríguez, sobrino de Gabino Rodríguez (de ahí que conozca a Paz Naranjo, con quien tiene en Londres una relación ambigua), pintor (como su tío), es entrevistado por Carlos Ibarra cuando éste ha dejado de ser escritor (dejó su novela empezada) y se dedica al periodismo.

Los cuatro personajes principales conforman dos triángulos que comparten uno de sus lados y el ápice; en éste se halla Carlos Ibarra, el protagonista, respecto a quien todos son antagónicos en algún sentido, principalmente porque sólo Carlos busca la autodestrucción hasta que la consigue; el lado compartido de los triángulos confluye en la relación que guarda cada uno de los tres varones con Paz Ibarra; y en los otros dos vértices de los triángulos se ubican los dos personajes que cumplen, a la vez, la función narradora: el amigo de la juventud, anónimo, y Ángel Rodríguez, quien solamente en una ocasión se encuentra con Carlos Ibarra (al tiempo que éste le hiciera una entrevista en Londres, cerca del King’s College). Otro antagonismo se evidencia en cuanto Ángel, lo mismo que el narrador anónimo, vuelven al país después de estudiar en el extranjero e intentan hacer ahí su carrera en

le narrateur anonyme, rentrent au pays après avoir étudié à l'étranger et essaient d'y faire leur carrière au sein de la médiocrité environnante, tandis que Carlos ne revient jamais et choisit de mourir loin de sa patrie.

La perspective par laquelle se présente le récit correspond aux points de vue de deux narrateurs qui exposent l'histoire sans se connaître personnellement :

- Le dirigeant anonyme (qui sait quelque chose concernant Ángel), voix principale lorsqu'il prend en charge le récit dans les dix-neuf chapitres : 1-2-4-5-6-7-9-11-12-13-15-17-19-20-21-23-25-27-28 ; et
- Ángel, le peintre, la voix de contrepoint dans cette polyphonie romanesque, et qui est chargé du récit pendant neuf chapitres : 3-8-10-14-16-18-22-24-26.

Le roman a une structure circulaire car le récit commence et finit dans le même lieu et avec la même affaire : il commence dans la chambre de l'hôtel où le personnage narrateur anonyme séjourne, quand il évoque la trouvaille d'une coupure de presse (sous l'un des ponts vénitiens) où est annoncée la destruction de Venise engloutie par la mer ; et il finit avec la réflexion sur cette possibilité. Depuis cet espace physique, le narrateur évoque ce qu'il a vécu lors de ses rencontres avec Carlos, et complémente cela avec le récit cinématographique du film japonais qu'il a vu ce jour-là lors du festival, dont l'histoire présente/omet ce qui lui est inconnu/connu sur la vie de son ami de jeunesse. L'expérience de se voir reflété dans le film japonais *Ayashi* amène de nouveaux souvenirs de ce narrateur qui les structure au long du roman.

De la même façon, la partie exposée par Ángel Rodriguez forme un cercle, car elle commence et finit en chapitres où le peintre s'interroge sur les limites entre une supposée réalité objective et la subjectivité qui perturbe la connaissance de la « vérité » : dans le troisième chapitre, il se demande s'il a rêvé de Mina Ponti et de la discussion qu'il a eu avec elle; et dans le chapitre 26 il met en doute la motivation de l'éloignement de sa tante, Amelia, à qui il a fréquemment rendu visite pour qu'elle lui serve de modèle, et de qui il a reçu comme héritage la maison où il se trouve au moment de sa reconstruction de souvenirs.

medio de la mediocridad circundante, mientras Carlos no regresa jamás, y elige morir lejos de la patria.

La perspectiva desde la cual se ofrece el relato corresponde a los puntos de vista de dos narradores que exponen la historia sin conocerse mutuamente:

- el ejecutivo anónimo (quien sabe algo acerca de Ángel), voz cantante en cuanto se encarga del relato en diecinueve capítulos: 1-2-4-5-6-7-9-11-12-13-15-17-19-20-21-23-25-27-28; y
- Ángel, el pintor, la voz del contrapunto en esta polifonía novelesca, y quien tiene a su cargo el relato en nueve capítulos: 3-8-10-14-16-18-22-24-26.

La novela tiene estructura circular, pues la narración inicia y termina en el mismo lugar y con igual asunto: empieza en la habitación del hotel donde se hospeda el personaje narrador anónimo, al tiempo que evoca el encuentro (bajo uno de los puentes venecianos) de un recorte de periódico donde se anuncia la destrucción de Venecia por hundimiento en el mar; y termina en la reflexión sobre esa posibilidad. Desde ese espacio físico, el narrador anónimo evoca lo vivido en sus encuentros con Carlos y lo complementa con el relato cinematográfico de la película japonesa que ha visto ese día en el festival, cuya historia presenta/omite lo desconocido/conocido por él acerca de la vida de su amigo de juventud. La experiencia de verse reflejado en la película japonesa de Ayashi desata nuevos recuerdos de este narrador, quien los estructura a lo largo de la novela.

Asimismo la parte expuesta por Ángel Rodríguez conforma un círculo, pues inicia y termina en capítulos donde el pintor se cuestiona los límites entre una supuesta realidad objetiva y la subjetividad que perturba el conocimiento de la “verdad”: en el capítulo tres se pregunta si soñó a Mina Ponti y sobre la discusión que ha tenido con ella; y en el 26 cuestiona la motivación del alejamiento de la tía Amelia, a quien ha estado visitando con frecuencia para que le sirva de modelo, y de quien ha recibido como herencia la casa desde donde ubica su reconstrucción de recuerdos.

La polyphonie romanesque qui s'établit lorsque les deux narrateurs donnent la parole aux autres personnages comprend dix plans ou niveaux de récit :

- La voix de l'auteur, l'autobiographique ;
- La fonction narrative ;
- Ce qui est décrit depuis l'intérieur du personnage narrateur (l'ex-directeur de cinéma/Ángel, le peintre) où la fonction narrative se manifeste quand il s'exprime dans un style quasi-direct ;
- Le récit au style direct qui est exposé par les personnages auxquels la voix narrative donne la parole ;
- Les paroles qu'un personnage rapporte d'autres personnages, avec un style direct/indirect ;
- L'interprétation critique que certains personnages font des propos d'autres personnages ;
- Ce qu'ils auraient pu dire, mais qu'ils n'ont pas dit dans ces commentaires ;
- Les lettres de Carlos au narrateur-ami, qui les classifie en deux types : les lettres de l'enthousiasme pour la découverte d'une nouvelle Arcadie et la possibilité de finir son roman ; et les conséquences de l'abus de l'alcool lorsque Carlos décrit l'endroit où il se trouve comme inadéquat, en reconnaissant qu'il s'est laissé entraîner par un faux mirage, qu'il n'a pas un seul ami et qu'il doit déménager vers un endroit avec des gens moins primitifs... (Pitol, 1972, pp.168-169) ;
- Les chroniques écrites et envoyées par Carlos aux journaux mexicains ;
- La représentation, dans le récit, de la fonction réceptrice.

En considérant la dimension spatiale depuis laquelle chaque séquence narrative est présentée, il apparaît la structure suivante, dans laquelle les différences entre plusieurs points de vue doivent être prises en considération puisqu'elles représentent les « variations de tonalité » mentionnées par les deux personnages quand ils font référence à comment les différents participants de l'histoire décrivent la poétique dans laquelle ils s'inscrivent respectivement :

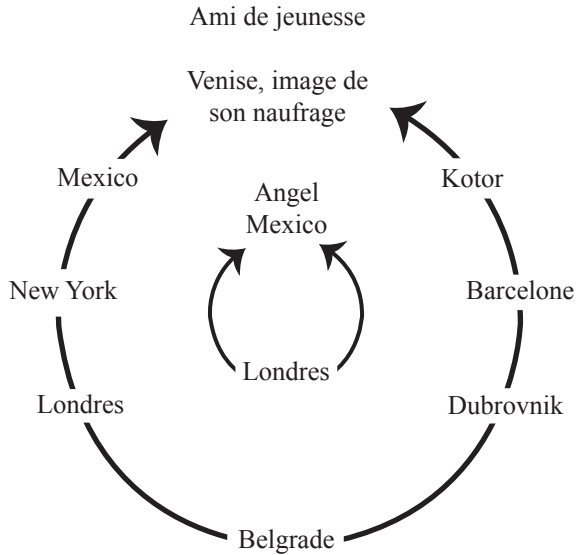
La polifonía novelesca que se establece cuando ambos narradores ceden la palabra a otros personajes comprende diez planos o niveles de relato:

- La voz del autor, lo autobiográfico;
- La función narradora;
- Lo descrito desde el interior del personaje narrador (el exdirector de cine/Ángel, el pintor) adonde entra la función narradora cuando expone en estilo cuasidirecto;
- El relato que en estilo directo exponen los personajes a los que la voz narradora cede la voz;
- Las palabras que un personaje pone en boca de otros, en estilo directo/indirecto;
- La interpretación crítica que un personaje hacen de lo dicho por otros;
- Lo que pudieron haber dicho, pero no dijeron en esos comentarios;
- Las cartas de Carlos al narrador-amigo, quien las clasifica en dos tipos: las cartas del entusiasmo por el descubrimiento de una nueva Arcadia y la posibilidad de terminar su novela; y los pliegos de resaca, donde Carlos describe el sitio donde se halla como inadecuado, admitiendo que se había dejado llevar por un falso espejismo, que no tiene un solo amigo y que debe cambiar a un lugar con gente menos primitiva... (Pitol, 1972, pp. 168-169);
- Las crónicas escritas por Carlos y enviadas por él a los diarios mexicanos;
- La representación, en el relato, de la función receptora.

Considerando la dimensión espacial desde donde se expone cada secuencia narrativa, se tiene la siguiente estructura, en la que deben considerarse las diferencias entre uno y otro punto de vista, pues constituyen las “variaciones de tonalidad” mencionadas por los dos personajes cuando se refieren a cómo los diversos participantes en la historia describen la poética en que se inscriben respectivamente:

Figure 2. *Structure narrative selon le point de vue romanesque.*

Structure narrative :
Deux perspectives



Source : Élaborée par l'auteur.

2. L'intertextualité avec *Hamlet* de Shakespeare

Au niveau argumentatif, l'intertextualité avec *Hamlet*, de Shakespeare, se manifeste à travers la voix de Carlos Ibarra lorsque Pitol offre au lecteur un monologue d'Hamlet dans les mêmes termes que ceux de Shakespeare² :

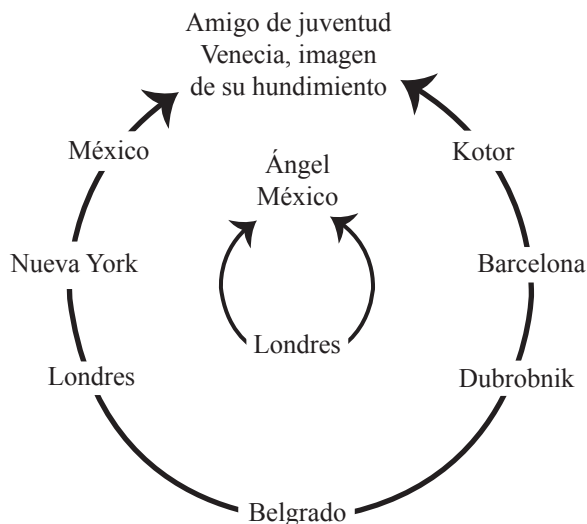
Tu veux me jouer !

Tu prétends connaître tous mes registres.

² Bien que dans une autre traduction de celle précédemment citée.

Figura 2. Estructura narrativa atendiendo al punto de vista novelesco.

Estructura narrativa:
Dos perspectivas



Fuente: Elaboración propia

2. Intertextualidad con *Hamlet* de Shakespeare

En el nivel de argumento, la intertextualidad con *Hamlet*, de Shakespeare, se manifiesta cuando, en la voz de Carlos Ibarra, Pitol ofrece al lector un monólogo de *Hamlet* en los mismos términos que Shakespeare:²

¡Quieres tañerme!

Pretendes conocer todos mis registros.

² Aunque en distinta traducción de la aquí antes citada.

Tu désires pénétrer jusqu'au cœur de mes secrets, tu prétends me sonder, pour que j'émette de la note la plus grave à la plus aiguë du diapason. Tu penses peut-être que je suis plus facile à jouer qu'une flûte ? Prends-moi pour l'instrument qui te plaît le plus, mais pour autant que tu me joues, je te préviens, tu ne parviendras à obtenir de moi aucun son (Pitol, 1972, p. 38).

Ce monologue apparaît dans la pièce de théâtre anglais en utilisant la ressource du métathéâtre. Shakespeare introduit « Le piège à souris » (*The Murder of Gonzago*), dont la représentation dirige le prince de Danemark dans sa folie feinte pour mettre en évidence devant les spectateurs la culpabilité de son oncle Claude et de sa mère Gertrude, pour l'assassinat de son père. Comme partie de l'œuvre ainsi introduite par Shakespeare, les acteurs comiques entrent en scène en jouant de la musique de flûtes. Il ôte des mains l'instrument au plus proche et se tourne vers Guildenstern, qui avait été commandité par Claude pour arracher au prince du Danemark la raison de sa folie : « Et maintenant, “entre nous” dites-moi pourquoi vous m'espionnez en essayant de me devancer, comme si vous prétendiez me surprendre pour me tendre un piège ? » Son interlocuteur répond : « Ô, mon cher prince ! Si mon zèle semble trop hardi, c'est par excès d'affection ». À partir de cette double intervention, le dialogue entre les deux personnages se tourne vers la possibilité de jouer de cette flûte (flajol, dans la traduction de Luis Astrana Marín [Shakespeare, 1974, pp. 217-289]) :

Hamlet.-Je ne comprends pas bien ça. Vous voulez jouer de ce *camarillo*³ ?

Guildenstern.-Monsieur, je ne sais pas.

Hamlet.-Je vous en prie.

Guildenstern.-Croyez-moi, je ne sais pas Hamlet.

³ Note du traducteur : Le *camarillo* est un instrument de musique similaire à une flûte mais d'une plus petite taille et qui produit un son très aigu.

Deseas penetrar hasta el corazón de mis secretos, pretendes sondearme, para que emita desde la nota más grave a la más aguda del diapasón. ¿Piensas acaso que soy más fácil de tañer que una flauta? Tómame por el instrumento que más te plazca, pero por mucho que me trastees, te lo advierto, no conseguirás obtener de mí sonido alguno (Pitol, 1972, p. 38).

Este monólogo aparece en la obra del teatro inglés cuando, empleando el recurso de teatro en el teatro, Shakespeare introduce “La trampa para ratones” (*The Murder of Gonzago*) cuya representación dirige el príncipe de Dinamarca en su locura fingida para evidenciar ante los espectadores la culpabilidad de su tío, Claudio, y de su madre, Gertrudis, por el asesinato de su padre. Como parte de la obra así introducida por Shakespeare, entran a la escena los actores cómicos tocando música de flautas (caramillos); arrebatada este instrumento al más próximo, y se dirige a Guildenstern, quien había sido comisionado por Claudio para que arrancara al príncipe de Dinamarca el motivo de su locura: “Y ahora, para ‘inter nos’, decid ¿por qué me acecháis, tratando de ganarme el viento, como si pretendierais cogerme en algún lazo?”. Su interlocutor responde: “¡Oh, querido príncipe! Si mi celo es temerario, mi afección peca de torpe”. Y a partir de esa doble intervención, el diálogo entre ambos personajes gira en torno a la posibilidad de tañer esa flauta (caramillo, en la traducción de Luis Astrana Marín [Shakespeare, 1974, pp. 217-289]):

Hamlet.-No entiendo bien eso. ¿Queréis tocar este camarillo?

Guildenstern.-Señor, no sé.

Hamlet.-Os lo ruego.

Guildenstern.-Creedme, no sé.

Hamlet.-Je vous en supplie

Guildestern.-Monsieur, je ne sais pas du tout en jouer.

Hamlet.-C'est aussi facile, comme le mensonge ; appuyez avec vos doigts sur ces trous ; donnez-lui de l'air avec les lèvres, et l'instrument exhale la musique la plus éloquente. Regardez : ce sont les registres.

Guildestern.-Bien ; mais je ne sais leur faire exprimer aucune mélodie. Cette faculté me fait défaut.

Hamlet.-Voyez maintenant quelle indigne créature vous faites de moi ! Vous voulez me jouer ; vous essayez de faire croire que vous connaissez mes registres ; vous essayez de m'arracher le plus intime de mes secrets ; vous prétendez me sonder en me faisant émettre depuis la note la plus grave jusqu'à la plus aiguë de mon diapason ; et en ayant tant d'abondance de musique, et une si excellente voix dans ce petit organe, vous, cependant, ne pouvez pas le faire parler. Vive Dieu ! Pensez-vous que je suis plus facile à jouer qu'un *caramillo* ? Prenez-moi pour l'instrument qui vous plaît le mieux, et pour autant que vous me jouiez, je vous assure que vous n'obtiendrez de moi aucun son (Shakespeare, 1974, p. 257).

L'entrecroisement du texte dramatique de Shakespeare dans le roman de Sergio Pitol manifeste diverses orientations de sens :

- a) À la place de l'introduction du métathéâtre, Pitol introduit le cinéma dans la littérature en intégrant l'intrigue du film japonais « Les apparitions intermittentes d'une fausse tortue » homonyme du roman que le lecteur a dans ses mains et qui parle de la vie de Carlos Ibarra. Son visionnage, par le narrateur personnage anonyme, supprime en lui tout sentiment de culpabilité pour l'abandon de son ami au cours du processus d'autodestruction qui l'a conduit à la mort à Kotor.
- b) À la fin de la citation de Shakespeare, à la fin du chapitre 7 du roman de Pitol, le narrateur-personnage anonyme demande à son ami : Est-ce un poème de ton cru ? et Carlos répond visiblement énervé : « Tu penses peut-être que je suis plus facile à

Hamlet.-Os lo suplico.

Guildestern.-Señor, desconozco del todo su manejo.

Hamlet.-Es tan fácil, como el mentir; pulsad estos agujeros con los dedos; dadle aire con los labios, y el instrumento exhalará la más elocuente música. Mirad: estos son los registros.

Guildestern.-Bien; pero no sé hacerles expresar ninguna melodía. Carezco de habilidad.

Hamlet.-Pues, ¡ved ahora qué indigna criatura hacéis de mí! Queréis tañerme; tratáis de aparentar que conocéis mis registros; intentáis arrancarme lo más íntimo de mis secretos; pretendéis sondearme haciendo que emita desde la nota más grave hasta la más aguda de mi diapasón; y habiendo tanta abundancia de música, y tan excelente voz en este pequeño órgano, vosotros, sin embargo, no podéis hacerle hablar. ¡Vive Dios! ¿Pensáis que soy más fácil de pulsar que un caramillo? Tomadme por el instrumento que mejor os plazca, y por mucho que me trasteéis, os aseguro que no conseguiréis sacar de mí sonido alguno (Shakespeare, 1974, p. 257).

El entretrejimiento del texto dramático de Shakespeare en el texto de la novela de Sergio Pitol manifiesta varias orientaciones de sentido:

- a) En lugar de la introducción del teatro dentro del teatro, Pitol introduce el cine en la literatura al incluir dentro de la trama la exhibición de la película japonesa *El tañido de una flauta*, homónima de la novela que el lector tiene en sus manos, y que versa sobre la vida de Carlos Ibarra. Al ser presenciada por el narrador personaje anónimo, remueve su sentimiento de culpa por el abandono a su amigo durante el proceso de autodestrucción que lo condujo a la muerte en Kotor.
- b) Al término de la cita de Shakespeare al final del capítulo 7 de la novela de Pitol, el narrador-personaje anónimo pregunta a su amigo: “¿Es un poema tuyo?”, y Carlos responde con muestras de enojo: “¿Piensas acaso que soy más fácil de tañer que una flauta? ¡Grandísimo imbécil!, ¿para eso me sirvió haberte

jouer qu'une flûte ? Espèce d'imbécile ! C'est pour ça que je t'ai traîné au Hamlet de Redgrave ? Pour que trois jours plus tard, tu ne reconnais pas l'un des monologues les plus importants ? » (Pitol, 1972, p. 38). La première orientation du sens de ce processus intertextuel est expliquée plus tard dans l'histoire, avec une autre intervention de Carlos Ibarra qui exprime :

[...] si je pouvais savoir ce qui se passe à l'intérieur de ces gens, ce qu'ils sentent, comment ils conçoivent l'univers ; pas ce à quoi ils aspirent, cela est facile à imaginer... ce qui m'importe vraiment, c'est comment les données visibles du monde sont organisées dans leur esprit, ce qui s'y installe, ce qui bouge et vers où. Si j'avais su, j'aurais réussi à comprendre le sens de l'existence (Pitol, 1972, p. 197).

Inquiétude que le narrateur-personnage anonyme ironise concernant la colère que provoque chez son ami son ignorance du monologue d'Hamlet : « Tu ne sais même pas faire sortir un son d'une flûte et tu prétends savoir ce qu'est l'homme » auquel Carlos réagit : « **Abruti, dans l'ignorance d'une citation, abstiens-toi** » (Pitol, 1972, p. 197).

Cependant, il est très important de souligner que, dans la première réponse pleine de mécontentement (« ...Espèce d'imbécile ! C'est pour ça que je t'ai traîné au Hamlet de Redgrave ? Pour que trois jours plus tard, tu ne reconnais pas l'un des monologues les plus importants ? » [Pitol, 1972, p. 38]), Carlos ne mentionne pas avoir « entraîné » son ami à une représentation de l'œuvre de Shakespeare, mais à « l'Hamlet de Redgrave » dont nous allons analyser tout de suite le message.

3. L'intertextualité avec « l'Hamlet de Redgrave »

Dans le film-documentaire d'Humphrey Jennings, *A Dairy for Timothy*, à travers la voix de Michael Redgrave on expose à un bébé (Timothé) les conditions du monde dans lequel on naît en 1944, dans l'Allemagne de la Seconde Guerre. Il est très important que le lecteur du roman de

arrastrado al Hamlet de Redgrave? ¿Para que tres días después no reconozcas uno de los monólogos más importantes?” (Pitol, 1972, p. 38). La primera orientación del sentido de este procedimiento intertextual se aclara mucho más adelantada la historia, en otra intervención de Carlos Ibarra, quien expresa:

[...] si pudiera saber qué pasa en el interior de esta gente, qué siente, cómo conciben el universo; no a lo que aspiran, eso es fácil imaginar... lo que en verdad me importa saber es cómo se organizan en su mente los datos visibles del mundo, qué se sedimenta en ella, qué se mueve y hacia dónde. Si lo supiera habría logrado entender el sentido de la existencia (Pitol, 1972, p. 197).

Preocupación que el narrador-personaje anónimo ironiza en referencia al enojo que provocara en su amigo su ignorancia acerca del monólogo del Hamlet: “Ni siquiera sabes extraerle tañidos a una flauta y pretendes saber lo que es el hombre”, ante lo cual Carlos reacciona con más coraje: “**¡Idiota, en la ignorancia de una cita, abstente!**” (Pitol, 1972, p. 197).

Sin embargo, es muy importante subrayar que, en la primera respuesta llena de disgusto (“... ¡Grandísimo imbécil!, ¿para eso me sirvió haberte arrastrado al Hamlet de Redgrave? ¿Para qué tres días después no reconozcas uno de los monólogos más importantes?”) (Pitol, 1972, p. 38), Carlos no dice haber “arrastrado” a su amigo a una representación de la obra de Shakespeare, sino al “Hamlet de Redgrave”, cuyo mensaje analizamos enseguida.

3. Intertextualidad con “el Hamlet de Redgrave”

En la película-documental de Humphrey Jennings, *A Diary for Timothy*, en voz de Michael Redgrave se expone a un bebé (Timoteo) las condiciones del mundo en que ha nacido en 1944, en la Alemania de la Segunda Guerra. Es muy importante que el lector de la novela

Pitol sache que dans le nouveau traitement du sujet le monologue cité par Carlos Ibarra n'apparaît pas. En tout cas, la référence renvoie à un autre processus d'intertextualité par lequel s'introduit le théâtre dans le cinéma ; cela arrive lorsqu'il y a un entrelacement, dans le récit filmique, de quelques fragments de l'œuvre dramatique de Shakespeare qui correspondent à la scène du fossoyeur, que nous reprenons avec le soutien de la traduction de Luis Astrana Marín⁴ (Shakespeare, 1974) :

PREMIER extrait : façade du Théâtre et voix du fossoyeur (Clown 1^{er}) simultanées :

Clown 1^{er}.-...(depuis) le jour où notre dernier roi Hamlet a vaincu Fortinbras.

Scène de la pièce de Shakespeare : Horacio, Hamlet et Clown devant la tombe d'Hamlet -Cela remonte à combien de temps ?

Clown 1^{er}.- Ne le savez-vous pas ? S'il n'y a pas de rustre qui ne le sache pas, c'est le jour même où est né le jeune Hamlet, celui qui est fou et qui a été envoyé en Angleterre.

Hamlet.- Oui, tu as raison, et pourquoi ils l'ont envoyé en Angleterre ?

Clown 1^{er}.- Parce qu'il était fou ; là-bas il retrouvera la raison, et s'il ne la retrouve pas, cela n'aura pas beaucoup d'importance dans ce pays-là.

En prenant en compte l'absence du monologue d'Hamlet de Shakespeare évoqué par le protagoniste du roman de Pitol, il est intéressant d'analyser le deuxième et troisième extrait, qui apparaissent lorsque le film mène ensuite au même scénario :

SECOND extrait : Clown 1^{er}.-Mauvaise peste vous confond ! Fou coquin ! Un jour, il m'a jeté une bouteille de vin du Rhin sur la tête. Eh bien, monsieur, cette tête de mort que vous voyez ici est celui de Yorick, le bouffon du roi.

Hamlet.- Celle-ci ?

de Pitol se percate de que en este nuevo tratamiento del tema no aparece el monólogo citado por Carlos Ibarra. En todo caso, la referencia remite a otro procedimiento de intertextualidad mediante el cual se introduce el teatro en el cine; esto es, al entretrejerse, en el relato peliclesco, algunos fragmentos de la obra dramática de Shakespeare correspondientes a la escena del sepultero, los cuales reproducimos con apoyo en la traducción de Luis Astrana Marín (Shakespeare, 1974):

PRIMER fragmento: fachada del Teatro y voz del sepulturero (Clown 1º) simultáneas:

Clown 1º.- ... (desde) el día en que nuestro último rey Hamlet venció a Fortinbrás.

Escenario de la obra de Shakespeare: Horacio, Hamlet y Clown ante la tumba Hamlet - ¿Cuánto tiempo hará de eso?

Clown 1º.- ¿No lo sabéis? Si no hay patán que no lo sepa. Fue el día mismo que nació el joven Hamlet, el que está loco y le enviaron a Inglaterra.

Hamlet.- Sí, tienes razón, ¿y por qué le enviaron a Inglaterra?

Clown 1º.- Pues porque estaba loco; allí recobrará el juicio, y si no lo recobra, no importará ello gran cosa en aquel país.

Considerando la ausencia del monólogo del *Hamlet* de Shakespeare referido por el protagonista de la novela de Pitol, resulta de interés revisar el segundo y el tercer fragmento, que aparecen cuando la película lleva después al mismo escenario:

SEGUNDO fragmento: Clown 1º.- ¡Mala peste le confunda! ¡Loco tunante! Un día me tiró por la cabeza una botella de vino del Rin. Pues, señor esta misma calavera que aquí veis es de Yorick, el bufón del rey.

Hamlet.- ¿Esa?

Clown 1^{er}.- Celle-là même

Hamlet.- Laisse-moi la voir (il prend la tête de mort). Ah, pauvre Yorick !...

TROISIÈME extrait : plus tard dans le film, la voix de Redgrave amène le spectateur au même scénario :

Hamlet.- ...Ici pendaient les lèvres que j'ai embrassées je ne sais combien de fois. Où sont tes plaisanteries, tes pirouettes, tes chansons, tes traits de gaieté, qui faisaient éclater de rire toute la table ? Rien, pas une seule blague pour te moquer de ta propre grimace. Que fais-tu là, bouche bée ? Va maintenant à la chambre de madame, dis-lui qu'elle a beau se mettre un pouce de fard, elle doit venir forcément à cette même figure.

Ensuite, le Hamlet de Redgrave ajoute une phrase qui n'est pas dans ce parlement du drame de Shakespeare traduit par Luis Astrana Marín⁴ : *because love death* (parce qu'il aime la mort).

Étant donné que dans le texte de Pitol on aborde « l'Hamlet de Redgrave », le lecteur peut sûrement être amené à se questionner sur la possible connexion entre l'extrait ajouté par Humphrey Jennings dans *A Dairy for Timothy*, et ce qui est exprimé dans le texte « Les apparitions intermittentes d'une fausse tortue », et non pas vraiment entre ce dernier et le personnage de l'œuvre de Shakespeare. En cherchant à identifier cette possible connexion, nous trouvons ce qui suit :

Allusions à la tête de mort

Paz surnomme la servante (et médium) « tête de mort violette » qui accompagne toujours Gabino et ceux à qui elle doit servir le repas ; de plus, Gabino et Carlos mettent en relief le fait qu'au Mexique, « les dieux sont vivants », et cette coïncidence a « indiqué » à Paz « qu'il devait entreprendre le voyage » (Pitol, 1972, p. 128). En outre, Ángel mentionne qu'il peint sa grand-tante dominatrice comme une tête de mort,

⁴ Note du traducteur : Ici, la traduction en français a été réalisée par nos soins à partir de la traduction en espagnol de Luis Astrana Marín.

Clown 1º.- Esta misma

Hamlet.- Deja que la vea (toma la calavera) ¡Ah, pobre Yorick!...

TERCER fragmento: después de que la película avanza, la voz de Redgrave lleva al espectador al mismo escenario:

Hamlet.- ...Aquí pendían aquellos labios que yo he besado no sé cuántas veces. ¿Qué se hicieron de tus chanzas, tus piruetas, tus canciones, tus rasgos de buen humor, que hacían prorrumpir en una carcajada a toda la mesa? Nada, ni un solo chiste para burlarte de tu propia mueca. ¿Qué haces ahí con la boca abierta? Vete ahora al tocador de mi dama, y dile que, aunque se ponga un grueso del dedo de afeitte, ha de venir forzosamente a esta misma figura.

Enseguida el Hamlet de Redgrave añade una frase que no está en ese parlamento del drama de Shakespeare traducido por Luis Astrana Marín: *because love death* (porque ama la muerte).

Dado que en el texto de Pitol se habla de “el Hamlet de Redgrave”, el lector ha de preguntarse por la posible conexión entre el fragmento añadido por Humphrey Jennings en *A Diary for Timothy*, y lo expresado en el texto de *El tañido de una flauta*, y no tanto entre esto último y el personaje de la obra de Shakespeare. En el intento de identificar esa posible conexión, encontramos lo siguiente:

Alusiones a la calavera

Paz apoda “calavera morada”, a la ama de llaves (y médium) que siempre acompaña a Gabino, y a quien ella ha de servir la comida; además destacan las referencias de Gabino y de Carlos a que, en México, “los dioses están vivos”, coincidencia que hizo a Paz «saber» “que debía emprender el viaje” (Pitol, 1972, p. 128). Asimismo, Ángel dice que pinta a su controladora tía abuela como

et il se dit que, si elle avait connu la nouvelle situation de son fils Eduardo : « elle aurait même été capable de remercier la main qui lui a administré le poison pour pouvoir savourer la peur abjecte, gluante, infantile dans laquelle se traînait son fils » (Pitol, 1972, p. 46).

La nécrophilie

Le film met en relief la nécrophilie d'Hamlet en la relationnant à celle qui caractérise les partisans du fascisme ; et dans le roman de Pitol on écoute la voix « d'un homme violacé » dans le bar de Barcelone, qui dit : « C'est vrai, on est mort. Qu'est-ce que le temps ? Qu'est-ce que l'histoire ? Rien ! Nous devons vivre pour notre civilisation », référence qui semble renvoyer à la nécrophilie dominante des années 1970, au moment de la parution de l'œuvre. Ángel peint également la série « Hommage à Peter Lorre », protagoniste de la version cinématographique du roman d'Amblar : « Un cercueil pour Dimitrio », le représentant comme une tarentule enfouie dans un espace clos à quatre côtés. Et puis, en réalisant la série de tableaux où il représente sa tante, il sent qu'« il tapote les yeux de la personne aimée » car il la peint pour montrer la décomposition du cadavre dans la tombe.

La mort du Père et ses messages de l'au-delà

Dans l'œuvre présentée par Shakespeare, « Le meurtre de Gonzague », le roi est empoisonné ; et dans le film documentaire, le père de Timothé est « empoisonné » par l'idéologie fasciste qui l'enrôle, et devenu une victime de guerre ; et dans le récit de Pitol, on accuse Eduardo d'être complice de l'empoisonnement de sa mère. De plus, dans l'œuvre de Shakespeare le spectre du père, victime du crime, se dirige vers Hamlet, et sa Voix le pousse à l'action ; dans le film, la voix de Redgrave a l'intention de motiver Timothé, qui en outre a reçu une lettre provenant du père victime, pour qu'il agisse dans l'Europe détruite que la guerre lui laisse comme héritage. Ainsi, dans le roman de Pitol : a) Carlos, déjà mort, apparaît devant son ami de jeunesse en spectre incarné dans le film japonais, et lui révèle les condi-

calavera, y discurre que, si ella hubiera conocido la nueva situación de su hijo Eduardo: “sería capaz hasta de dar gracias a la mano que le administró el veneno para poder disfrutar del miedo abyecto, pegajoso, infantil, en que reptaba su hijo” (Pitol, 1972, p. 46).

La necrofilia

En la película se enfatiza la necrofilia de Hamlet poniéndola en paralelo con la que caracteriza a los partidarios del fascismo; y en la novela de Pitol se escucha la voz de “un tipo violáceo” en el bar de Barcelona, quien dice: “Es verdad, estamos muertos. ¿Qué es el tiempo? ¿Qué, la historia? ¡Nada! Debemos vivir por nuestra civilización”, referencia que parece remitir a la necrofilia imperante en los setenta, al tiempo de la publicación de la obra. Asimismo, Ángel pinta la serie “Homenaje a Peter Lorre”, protagonista de la versión cinematográfica de la novela de Ambler: “Un ataúd para Dimitrio”, representándolo como tarántula metida en un espacio cerrado con cuatro lados. Y después, al realizar la serie de cuadros en que retrata a su tía, siente que “picotea los ojos de la persona amada” pues la pinta para mostrar la descomposición del cadáver en la tumba.

La muerte del padre y sus mensajes de ultratumba

En la obra introducida por Shakespeare, *El asesinato de Gonzago*, el rey es envenenado; y en la película documental, el padre de Timoteo es “envenenado” con la ideología fascista que lo recluta, y convertido en víctima de la guerra; y en el relato de Pitol se acusa a Eduardo de complicidad en el envenenamiento de su madre. Además, en la obra de Shakespeare la sombra del padre, víctima del crimen, se dirige a Hamlet, y su Voz lo mueve a la acción; y en la película, la voz de Redgrave se propone motivar a Timoteo, quien además recibe una carta del padre victimado, para que actúe en la Europa destruida que le deja como herencia la guerra. En este sentido, en la novela de Pitol: a) Carlos, ya muerto, se presenta ante su amigo de juventud como sombra encarnada en la película japonesa, y le revela las condicio-

tions d'abandon dans lesquels sa mort a eu lieu à Kotor ; et b) La Voix de la Médium s'entend dans les séances de spiritisme où Gabino assiste et en écoutant cette Voix, il décide de donner son héritage à Paz ; et c) en même temps, Paz se laisse guider par une Voix qui la conduit à la recherche de Miklós (Pitol, 1972, p. 127).

Confusion de lieux

Dans le film s'entrelacent : la narration de Redgrave située en Allemagne, et les fragments du drame de Shakespeare dans le Théâtre de Londres ; et dans le roman, Angel réalise son œuvre picturale et sa fonction narratrice à Mexico, mais dans la semi-inconscience de son état de délire provoqué par l'ébriété, il croit être à Londres dans le passé.

Entrelacement fiction cinématographique/ romanesque et scènes de la réalité

L'alcoolisme et la toxicomanie juvénile, surtout dans les références à la scène du Métro racontée par Carlos dans l'interview d'Ángel, sont expliqués par le protagoniste du roman comme un effet d'une grave absence de sentiments, état qui peut être comparé à celui d'être mort, comme cela s'illustre dans « Back Seat Dodge » d'Edward Kienholz, dont la référence intertextuelle fait évoquer au lecteur le couple inexpressif. En outre, dans le film, la folie de la guerre est présentée par l'alternance de la narration de Redgrave et des scènes réelles filmées et intercalées dans le documentaire ; et dans le roman de Pitol, des allusions ambiguës placent le récit en pleine guerre ou dans l'après-guerre immédiate.

4. La couverture et les repères de la publication de l'œuvre

Une lecture sémiotique de la première de couverture du livre de Pitol est basée sur quatre indices : la colonne qui place le lecteur en Europe ;

nes de abandono en que acaeció su muerte en Kotor; y b) la Voz de la Médium se escucha en las sesiones de espiritismo a donde asiste Gabino, y escuchando esa Voz decide darle su herencia a Paz; y c) a su vez, Paz se deja guiar por una Voz que la conduce en búsqueda de Miklós (Pitol, 1972, p.127).

Confusión de lugares

En la película se entretajan: la narración de Redgrave situada en Alemania, y fragmentos del drama de Shakespeare en el Teatro de Londres; y en la novela, Ángel realiza su obra pictórica y su función narradora en México, pero en la semi-inconsciencia de su estado de delirio causado por ebriedad, cree estar en Londres en tiempos pasados.

Entretajimiento ficción cinematográfica/novelesca y escenas de la realidad

El alcoholismo y la drogadicción juvenil, sobre todo en las referencias a la escena del Metro narrada por Carlos en entrevista a Ángel, son explicados por el protagonista de la novela como efecto de una severa ausencia de sentimientos, estado semejante al de estar muertos, como se ilustra en “Back Seat Dodge”, de Edward Kienholz, en cuya referencia intertextual el lector evoca a la pareja inexpresiva. Además, en la película, la locura de la guerra es presentada mediante la alternancia de la narración de Redgrave y escenas reales filmadas e intercaladas en el documental; y en la novela de Pitol, alusiones ambiguas ubican el relato en plena guerra, o en la posguerra inmediata.

4. La portada y las coordenadas de la publicación de la obra

Una lectura semiótica de la portada del libro de Pitol se basa en cuatro indicios: la columna que ubica al lector en Europa; la sombra de la fi-

l'ombre de la figure humaine qui est projetée derrière la colonne ; le paysage désertique qui semble représenter le Mexique ; et les tableaux qui semblent correspondre à ceux peints par Ángel à Xalapa. Si l'on ajoute à cette lecture les annotations de l'auteur sur le lieu et la date à laquelle le livre a été écrit : Belgrade, 1968, et Barcelone, 1971. On peut s'essayer à une interprétation intertextuelle de ces indices comme suit :

Tableau 1. *Sens orienté par la relation « texte-contexte sociohistorique »*

Contexte sociohistorique du drame de Shakespeare	Contexte sociohistorique de <i>A Diary for Timothy</i>	Contexte historique du roman de Sergio Pitol
Shakespeare place le drame dans le Danemark du passé afin de présenter aux londoniens la réalité qui se déroulait en Angleterre au moment de sa première.	Le documentaire est réalisé en Angleterre et la narration au travers de la voix de Redgrave (en anglais) s'adresse à un enfant allemand, pour lui montrer comment les esprits malins déchaînés en Europe ont causé la destruction des villes et des traditions, ils ont transformé le <i>statu quo</i> si rapidement qu'ils ont laissé au moins une « génération perdue ».	Le récit du processus par lequel Carlos Ibarra, sans aucun soutien, avance vers l'autodestruction, est placé par Pitol dans l'Europe d'antan pour renvoyer le lecteur à la situation du Mexique dans les deux moments où il a écrit et publié son texte (1968 et 1971), lorsque les dieux vivants ont comblé leur soif par des bains de sang : sur la place de Tlatelolco, et par l'action des Faucons.

Source : Élaboré par l'auteur.

gura humana que se proyecta detrás de la columna; el paisaje desértico que parece representar a México; y los cuadros que parecen corresponder a los pintados por Ángel en Xalapa. Si a esta lectura se añade la anotación del autor sobre el lugar y la fecha de su producción novelesca: Belgrado, 1968, y Barcelona, 1971, puede intentarse una interpretación intertextual de estos indicios, como sigue:

Cuadro 1. *Sentido al que orienta la relación “texto-contexto sociohistórico”*

Contexto socio histórico del drama de Shakespeare	Contexto socio histórico de <i>A Diary for Timothy</i>	Contexto histórico de la novela de Sergio Pitol
Shakespeare ubica el drama en la Dinamarca del pasado con el fin de presentar a los londinenses la realidad que estaba teniendo lugar en la Inglaterra al tiempo de su estreno.	La película documental es hecha en Inglaterra y la narración en voz de Redgrave (en inglés) se dirige a un niño alemán, para mostrarle cómo los espíritus malignos desatados en Europa causaron la destrucción de ciudades y tradiciones, transformaron el <i>statu quo</i> tan rápidamente que dejaron por lo menos una “generación perdida”.	El relato del proceso por el cual Carlos Ibarra, sin asidero alguno, avanza hacia la autodestrucción, es ubicado por Pitol en la Europa de otra época para remitir al lector a la situación de México en los dos momentos en que escribió y publicó su texto (1968 y 1971), cuando los dioses vivos saciaron su sed con sendos baños de sangre: en la plaza de Tlatelolco, y por la acción de los Halcones.

Fuente: Elaboración propia.

5. Reconstruction du sens du roman, basée sur la relation intertextuelle

Dans le tableau suivant, on établit le parallélisme d'effets de sens auxquels réfèrent le drame shakespearien et *A Diary for Timothy* et son incidence dans « Les apparitions intermittentes d'une fausse tortue » à travers la relation intertextuelle résultant de l'entrelacement des deux versions d'Hamlet dans le roman de Sergio Pitol :

Tableau 2. *Reconstruction du sens par l'analyse intertextuelle*

Dans <i>Hamlet</i> de Shakespeare	Dans <i>A Diary of Timothy</i>	Dans <i>Les apparitions intermittentes d'une fausse tortue</i>
Il est dénoncé le crime commis par ceux qui ont usurpé le pouvoir qui appartient légalement au roi Hamlet, père du prince du Danemark.	On dénonce l'usurpation du Pouvoir de la dimension qui constitue le Père, la tradition, le <i>statu quo</i> .	Le récit révèle comment, pendant la Seconde Guerre et l'après-guerre immédiate, il y a eu la « révolution sexuelle » et la transformation des paradigmes de l'Art, parmi d'autres transformations du <i>statu quo</i> .
Le chaos qui s'ensuit face à la perturbation de l'ordre monarchique, motive le désespoir et l'impuissance du prince de Danemark, qui le conduisent à feindre sa folie.	Une fois détruit le Père par les crimes de la Seconde Guerre, il a laissé la nouvelle génération (dont le représentant est Timothé) sans défense.	La difficulté de s'adapter à la transformation rapide de ce qui est établi conduit à la détresse qui mène Carlos Ibarra et Ángel Rodríguez à se réfugier dans l'alcoolisme.

(Continue)

5. Reconstrucción del sentido de la novela, con base en la relación intertextual

En el siguiente cuadro se establece el paralelismo de efectos de sentido a los que remiten el drama shakesperiano y *A Diary for Timothy*, y su incidencia en “El tañido de una flauta”, mediante la relación intertextual resultante del entretrejimiento de las dos versiones de Hamlet en la novela de Sergio Pitol:

Cuadro 2. *Reconstrucción del sentido mediante el análisis intertextual*

En <i>Hamlet</i> de Shakespeare	En <i>A Diary of Timothy</i>	En <i>El tañido de una flauta</i>
Se denuncia el crimen cometido por quienes usurparon el poder que legalmente pertenece al rey Hamlet, padre del príncipe de Dinamarca.	Se denuncia la usurpación del Poder de la dimensión que constituye el Padre, la tradición, el <i>statu quo</i> .	El relato revela cómo, durante la Segunda Guerra y la inmediata posguerra, se dio la “revolución sexual” y la transformación de paradigmas del Arte, entre otras transformaciones del <i>statu quo</i> .
El caos que sobreviene ante la alteración del orden monárquico motiva la desesperación y la impotencia del príncipe de Dinamarca, que lo llevan a fingir su locura.	Una vez destruido el padre mediante los crímenes de la Segunda Guerra, se deja a la nueva generación (cuyo representante es Timoteo) desamparada.	La dificultad de adaptarse a la rápida transformación de lo establecido conduce al desamparo que lleva a Carlos Ibarra y a Ángel Rodríguez, a refugiarse en el alcoholismo.

(Continúa)

(Suite)

<p>L'arrivée de Fortinbras représente l'espoir du rétablissement de l'ordre.</p>	<p>L'arrivée des Russes et des Américains (anciens ennemis et désormais vainqueurs) en Allemagne, bien que vue par certaines personnes comme l'espoir d'un meilleur avenir du monde qui devrait se reconstruire après la Guerre est questionnée dans la voix de Redgrave, le narrateur.</p>	<p>On questionne le paradis promis, dans les années 60 par l'expérimentation avec les nouvelles drogues annoncées comme l'ouverture à une perception sensorielle plus complète et à une amélioration de la conscience humaine.⁵ La possibilité de l'amélioration est ainsi mise en doute et le désespoir s'impose.</p>
<p>Le drame de Shakespeare se situe au Danemark, mais il évoque la situation de l'Angleterre élisabéthaine, lors de sa première.</p>	<p>Le récit est centré sur l'Allemagne mais s'adresse aux spectateurs anglais (à qui il parle dans leur langue).</p>	<p>Bien que les deux narrateurs situent le centre de l'histoire en Europe, le message fait référence à la répression de toute proposition de changement socioculturel et politique dans le <i>statu quo</i> prépondérant au Mexique lors des événements sanglants des années 68 et 71.</p>

Source : Élaboré par l'auteur.

⁵ Même Ángel affirme qu'il a fait des expériences avec la mescaline (et le lecteur peut penser à quelque chose d'autre), mais il ne laisse aucun doute sur comment il a trouvé qu'elles ne représentent pas une voie pour le salut de l'effondrement de l'humanité.

(Continuación)

<p>La llegada de Fortinbrás representa la esperanza del restablecimiento del orden.</p>	<p>La llegada de rusos y norteamericanos (antiguos enemigos y ahora vencedores) a Alemania, aunque vista por algunos como esperanza de un mejor futuro en el mundo que habría de reconstruirse después de la Guerra, es cuestionada en la voz de Redgrave, el narrador.</p>	<p>Se cuestiona el paraíso prometido, en los años 60, por la experimentación con las nuevas drogas que se anunciaban como apertura a una más completa percepción sensorial y a un mejoramiento de la conciencia humana.⁵ Así, se duda de la posibilidad de mejoría y se impone la desesperanza.</p>
<p>El drama de Shakespeare se ubica en Dinamarca, pero connota la situación de la Inglaterra isabelina, momento de su estreno.</p>	<p>El relato se centra en Alemania pero se dirige a espectadores ingleses (a quienes les habla en su idioma).</p>	<p>Aunque los dos narradores ubican lo central del relato en Europa, el mensaje remite a la represión de toda propuesta de cambio sociocultural y político en el <i>statu quo</i> que en México culminó en los hechos sangrientos del 68 y del 71.</p>

Fuente: Elaboración propia.

⁵ Incluso Ángel afirma que él hizo experimentos con la mezcalina (y el lector puede pensar en algo más), aunque deja claro cómo encontró que no representa una vía para la salvación del derrumbe de la humanidad.

En guise de conclusion, nous réaffirmons la validité de l'analyse de l'intertextualité dans les textes littéraires et non littéraires, car celle-ci permet d'approfondir dans le message, et fonder sur de nouvelles bases les propositions d'interprétation du sens que nous pouvons intuitivement porter par la communion phatique propre aux expressions esthétiques, ou bien par des procédures de l'herméneutique textuelle ou de l'art, selon le cas.

Références bibliographiques

- ECO, Umberto (1995). *The Role of the Reader. Explorations in the Semiotics of Texas*. Bloomington: Indiana University Press.
- JOYCE, James (1945) *Ulises*. Trad. J. Salas Subirat. Buenos Aires: Rueda.
- LOWRY, Malcom (1984). *Bajo el volcán*. Trad. Raúl Ortiz y Ortiz. Barcelona: Bruguera.
- MANN, Thomas (1957). *La montaña mágica*. Trad. Mario Berdaguer. México: Diana.
- PITOL, Sergio (1972). *El tañido de una flauta*. México: Grijalbo.
- SHAKESPEARE, William (1974). *Obras completas*. Tomo II. XIV ed. Trad. Luis Astrana Marín. Madrid: Aguilar.

A manera de conclusión, reafirmamos la validez del análisis de la intertextualidad en textos literarios y no literarios, pues éste permite profundizar en el mensaje, y fundamentar con nuevas bases las propuestas de interpretación del sentido a las que intuitivamente podemos llegar mediante la comunión fática propia de las expresiones estéticas, o bien mediante procedimientos de la hermenéutica textual o del arte, según el caso.

Referencias bibliográficas

- ECO, Umberto (1995). *The Role of the Reader. Explorations in the Semiotics of Texas*. Bloomington: Indiana University Press.
- JOYCE, James (1945) *Ulises*. Trad. J. Salas Subirat. Buenos Aires: Rueda.
- LOWRY, Malcom (1984). *Bajo el volcán*. Trad. Raúl Ortiz y Ortiz. Barcelona: Bruguera.
- MANN, Thomas (1957). *La montaña mágica*. Trad. Mario Berdguer. México: Diana.
- PITOL, Sergio (1972). *El tañido de una flauta*. México: Grijalbo.
- SHAKESPEARE, William (1974). *Obras completas*. Tomo II. XIV ed. Trad. Luis Astrana Marín. Madrid: Aguilar.



**4. LE PROCESSUS DE LA TRADUCTION
D'APRÈS ALFONSO REYES, QUELQUES
CONSIDÉRATIONS PRATIQUES**

**4. EL PROCESO DE LA TRADUCCIÓN PARA
ALFONSO REYES, ALGUNAS
CONSIDERACIONES PRÁCTICAS**

4. LE PROCESSUS DE LA TRADUCTION D'APRÈS ALFONSO REYES, QUELQUES CONSIDÉRATIONS PRATIQUES

Armando González Salinas

Universidad Autónoma de Nuevo León

Traduction : *Ana Cecilia De León Torres,*

Eldon Walter Longoria Ramón,

Mariana Berenice González López, Olivier Moses

Parler ou écrire sur la traduction sans mentionner Alfonso Reyes est aussi incomplet voire anodin que faire référence à Alfonso Reyes sans mettre en relief son inépuisable travail comme traducteur. Il n'y a que sa mort soudaine qui put l'empêcher de finir la traduction de *l'Illiade* (Pérez Martínez, 1990, p. 93). Alfonso Reyes (1889-1959) était une personne d'esprit littéraire selon Pérez Martínez, faisant allusion à l'attrait particulier que tout problème de traduction produit dans un tel esprit. Il était traducteur prolifique et naturel n'ayant pour but que le partage de ses connaissances et de sa pensée, très important pour lui du simple fait le simple fait d'être le produit d'une civilisation, proche ou lointaine, comme la sienne. La reconnaissance de don Alfonso comme traducteur a été largement louée et commentée durant sa vie. Cependant, la reconnaissance posthume pour son travail de traduction n'est devenue évidente qu'à partir de la deuxième partie du XX^e siècle, grâce à des hommages tels que : *Alfonso Reyes. Hommage de la Faculté de Philosophie et Lettres de Université Nationale Autonome de Mexique (UNAM)*, 1981 ; le colloque *Langage et Société par la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université Autonome de Nuevo León (UANL)*, 1990 ; ainsi que de nombreux articles consacrés à redécouvrir et souligner son talent unique de traducteur, l'un de ses innombrables dons que seule une personne comme lui aurait pu avoir.

4. EL PROCESO DE LA TRADUCCIÓN PARA ALFONSO REYES, ALGUNAS CONSIDERACIONES PRÁCTICAS

Armando González Salinas

Universidad Autónoma de Nuevo León

Hablar o escribir sobre traducción y no mencionar a Alfonso Reyes resulta tan incompleto e incluso intrascendente como referirnos a Alfonso Reyes sin resaltar su inagotable producción como traductor. La traducción de la *Iliada* quedó sin terminar sólo porque la muerte lo sorprendió en el camino (Pérez Martínez, 1990, p. 93). Alfonso Reyes (1889-1959) de mente literaria, como lo describe Pérez Martínez cuando se refiere al atractivo particular que produce todo problema de traducción en una mente así; fue un prolífico traductor natural cuya intención no era otra que la de compartir conocimiento y pensamiento, que para él eran importantes por el simple hecho de ser producto de una civilización, próxima o distante, como la propia. El reconocimiento de don Alfonso como traductor fue ampliamente encomiado y discutido en vida. Sin embargo, el reconocimiento póstumo a su labor traductora se ha hecho patente desde la última parte del siglo XX gracias a homenajes, como: Alfonso Reyes. *Homenaje de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)*, 1981; el coloquio Lenguaje y Sociedad por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), 1990; así como un gran número de artículos dedicados a redescubrir y resaltar ese talento tan suyo, uno de sus innumerables dones con los que un ser humano como él pudo haber sido dotado.

Pour Reyes, la traduction a toujours été liée à sa vie quotidienne comme à sa vie d'écrivain, d'essayiste, de poète, de romancier et de traducteur, entre autres. Dans le cas où toutes étaient quotidiennes pour lui. D'après Alicia Reyes (Pérez Martínez, 1990), Alfonso Reyes traduisait pour survivre aux temps plus modestes, sans sacrifier la qualité artistique de ses travaux. Dans « Lettre à deux amis », quand il évoquait ces temps difficiles, le prolifique auteur disait : « pour vivre de sa plume, il faut beaucoup écrire ». (Rangel, 1989, p. 39) faisant là allusion non seulement à son ouvrage littéraire mais aussi à son travail de traduction. Alfonso Reyes traduisait couramment le français, l'anglais, le portugais, l'italien, le grec et le latin.

Même si les langues romanes ont une proximité de contenus sémantiques et de structure avec l'espagnol, il est bien connu que la capacité créative, interprétative et compréhensive de Reyes pouvaient dépasser les limites des cultures, tout comme ses traductions de l'anglais et du grec sont exceptionnelles comme textes littéraires, philosophiques ou scientifiques. Lui-même affirmait que pour traduire une langue ou un auteur, il faut non seulement connaître les mots, les phrases et les expressions courantes de ces langues ou de ces auteurs, mais il était nécessaire aussi de « savoir » la langue, d'en connaître la pensée et la vision du monde de chaque langue et culture ou de chaque auteur en question. Ainsi, dans les premières décennies du XX^e siècle, même avant d'autres auteurs contemporains comme Jorge Luis Borges, avec qui il avait une relation d'amitié, on a demandé à Alfonso Reyes de traduire des auteurs renommés comme les grands romanciers et essayistes britanniques Laurence Sterne et Gilbert Keith Chesterton,¹ le conteur et dramaturge russe Anton Pavlovitch Tchekhov et le romancier écossais Robert Louis Stevenson, entre autres.

¹ Pour une description détaillée du style de Chesterton en particulier, voir Pérez Martínez (1990 p. 95).

La traducción para don Alfonso siempre estuvo asociada a su vida tanto cotidiana como a la de escritor, ensayista, poeta, novelista y traductor entre tantas, si acaso todas ellas fueran cotidianas en él. Según Alicia Reyes (Pérez Martínez, 1990), hubo ocasiones en que Alfonso Reyes traducía para sobrevivir en tiempos no tan prósperos, sin menoscabo de la calidad artística de sus productos. En “Carta a dos amigos”, al referirse a este periodo decía: “para ganarse el pan con la pluma hay que escribir mucho” (Rangel, 1989, p. 39), y no aludía sólo a la producción de su vasta obra sino también a la de traductor. Alfonso Reyes traducía tanto del francés como del inglés, el portugués, el italiano, del griego y el latín.

Si bien se puede observar, las lenguas romances podrían ser un factor que acortara la distancia entre contenidos semánticos y estructura de estas lenguas y el español, pero la capacidad creativa, interpretativa y comprensiva características de Don Alfonso superaba los límites de y entre culturas porque, como bien se sabe, sus traducciones del inglés y del griego son insuperables en textos tanto literarios como filosóficos o científicos en cualesquiera de las lenguas que conocía y sabía. Él mismo decía que para traducir una lengua, así como a un autor, se necesitaba no sólo conocer las palabras, frases y expresiones comunes a tales lenguas o autores, sino que habría que “saber” la lengua y “saberse” el pensamiento y visión de mundo de cada lengua y cultura o del autor en cuestión. De esta manera antes de otros autores contemporáneos, como Jorge Luis Borges, con quien mantenía lazos de amistad incluso, lo hicieron traducir a autores de la talla de los novelistas y ensayistas británicos Laurence Sterne y Gilbert Keith Chesterton,¹ el cuentista y dramaturgo ruso Antón Pávlovich Chéjov y el novelista escocés Robert Louis Stevenson, entre otros, para las primeras décadas del siglo xx.

¹ Para una descripción minuciosa del estilo de Chesterton en particular, véase Pérez Martínez (1990, p. 95).

La traduction : des concepts

Quand on essaie de trouver une définition ou même une description du terme qui nous concerne, deux questions essentielles émergent : qu'est-ce que la traduction ? Qu'est-ce qu'on comprend par faire, réaliser, ou créer une traduction ?

Le concept de *traduction*, ou traduire *per se*, a été défini de multiples manières qui s'interrelient. Parmi les plus remarquables on trouve :

- La traduction comme art :
Grâce à la créativité que cela comporte, chaque travail achevé doit être unique, original, différent de ceux existants, et par conséquent entériné et soumis au droit d'auteur.
- La traduction comme don :
En raison de l'habileté, la dextérité, voire la facilité qu'implique de faire une chose, que seules certaines personnes, pas beaucoup, naissent déjà avec cette caractéristique de telle façon qu'elles la pratiquent d'une manière naturelle, spontanée, et dans le meilleur des cas, sans recourir à un grand effort.

Dans le cas d'Alfonso Reyes, tous les deux ont coïncidé dans son travail de traduction et son ouvrage scriptural. La création d'un texte sans aucune imposition ou effort était innée chez lui. Aisément, son esprit littéraire, privilégié par nature, permettait la création de poésie, de narration, de philosophie, d'essai, de conte, de drame en plus de traductions de quelconque de ces manifestations de la connaissance en langue écrite.

Cependant, on doit comprendre la réalisation d'une traduction de façon générale d'après d'autres perspectives :

- La traduction comme acte, comme activité :
C'est le fait de réaliser quelque chose de bien exécuté, idéalement dès le début et en pleine conscience de l'engagement nécessaire. Cela requiert une quantité de temps et de patience

La traducción, concepciones

Al intentar encontrar una definición o bien una descripción del término que nos atañe, surgen dos interrogantes esenciales: ¿qué es la traducción?, ¿qué se entiende por hacer, realizar o crear una traducción?

El concepto mismo de *traducción*, o el traducir *per se*, ha sido definido de incontables maneras que se interrelacionan. Entre las más sobresalientes están las siguientes dos:

- Como un arte:
Por la parte de creatividad que lleva consigo, porque cada trabajo completo o terminado debe ser único, original, distinto de lo que ya existe, y consecuentemente respaldado y personalizado con el derecho de autor o autores.
- Como un don:
Por la habilidad, destreza, y en cierta manera facilidad, qué implica hacer algo que sólo ciertas personas, no muchas, ya nacen con esa característica de tal manera que la practican de manera natural, espontánea, y en el mejor de los casos, sin requerir de un mayor esfuerzo.

En Alfonso Reyes coincidieron las dos manifestaciones de su que-hacer en traducción, como en toda su obra estructural. Le era innato crear un texto o tema sin imposición o esfuerzo de ninguna índole. Parecía que en su mente literaria, privilegiada por naturaleza, el crear le era común, ya fuera poesía, narrativa, filosofía, ensayo, cuento, drama o traducciones de cualquiera de esas manifestaciones del conocimiento en lengua escrita.

Sin embargo, la realización de una traducción en general debe entenderse desde otras perspectivas:

- Como un acto, una actividad:
Es dedicarse a hacer algo que se ejecuta bien, idealmente desde un principio y con conciencia y compromiso de lo que se está haciendo. Requiere de una buena cantidad de tiempo y

raisonnables et, dans la plupart des cas, une certaine concentration, subtilité et même un certain degré de dévotion afin que l'on puisse obtenir des résultats acceptables.

- La traduction comme processus :
C'est le résultat d'une suite d'actions envisagées, conçues à l'avance afin d'atteindre un objectif, un résultat, un travail, ou un produit achevé.
- La traduction comme méthode :
C'est la manière particulière et individuelle de réaliser quelque chose, souvent exigeante, importante, et parfois indispensable, impérieuse et, de plus, intéressante pour plus d'une personne ou un groupe de personnes.
- La traduction comme méthodologie :
C'est un ensemble ou système de méthodes qui ont pour but l'exécution de quelque chose que l'on considère que l'on peut atteindre, réaliser.

L'ensemble de ces perspectives étaient présentes chez Alfonso Reyes grâce à son désir inlassable de connaître et d'apprendre sur chaque culture avec laquelle il était en contact. Par conséquent, à travers la pratique de la traduction et la lecture de traductions, dont certaines ont été magistralement réécrites par Reyes, ce dernier a progressivement développé sa propre théorie de la traduction qui se tissait dans son esprit et ses écrits, au temps où il s'apercevait, étant donné sa nature critique, des problèmes auxquels chaque traducteur doit faire face pendant le processus de recréation.

D'après Pérez Martínez (1990), l'un des désirs de don Alfonso concernant l'acte de la traduction, consistait à produire un ouvrage, et d'une certaine manière promouvoir sa création, qui recueillait les propositions de chaque traducteur des alternatives, des formes, des mécanismes et des décisions prises avant et durant la traduction de tel ou tel type de texte. Dans sa tentative pour accomplir une telle tâche, Reyes présentait sa propre expérience comme une cause exemplaire.

paciencia, y en la mayoría de los casos, requiere concentración, destreza y hasta un cierto grado de devoción para que la actividad o el acto de realizarlo se obtengan resultados que pueden ir desde aceptables, buenos, hasta excelentes.

- Como un proceso:
Es el resultado de una serie de acciones pensadas que se conciben de antemano para lograr un objetivo, un resultado, una labor o un producto terminado.
- Como un método:
Es la forma en particular e individual de hacer algo, pero un algo que usualmente es exigente, importante, y a veces indispensable, apremiante, y además interesante para más de una persona o un grupo de personas.
- Como una metodología:
Como un conjunto o sistema de métodos con el fin de realizar algo que se considera alcanzable, realizable.

Para Alfonso Reyes, el conjunto de cada una de esas perspectivas se dio de manera espontánea debido a su infatigable deseo de conocer y saber sobre cada cultura con la que iba relacionándose. Por consecuencia, a través de la práctica de traducción de textos y de la lectura de traducciones, algunas de las cuales recreó magistralmente, fue desarrollando su propia teoría de la traducción que se entretrejía en su mente y en sus escritos, conforme se percataba, dada su intuitiva naturaleza crítica, de los problemas que cada traductor debe enfrentar durante el proceso de recreación de un texto.

Según Pérez Martínez (1990), otro de los anhelos de don Alfonso, en torno al acto de traducir, consistía en producir una obra, y de alguna manera promover su creación, que recogiera las propuestas de cada traductor de las alternativas, formas, mecanismos y decisiones que tomaban antes y durante la traducción de uno u otro tipo de texto. En su intento por lograr tal cometido, Reyes presentaba su propia experiencia a manera de un predicar con el ejemplo.

Beaucoup de ses traductions donnaient lieu à la possibilité de discuter, présenter et partager ses arguments mentaux les plus profonds.

En tant que critique de la traduction, peut-être un peu par sérendipité, sa théorie de la traduction se développait. Elle est actuellement reconnue comme propre et louable.

Reyes se pose deux questions à partir du texte « Discurso por Virgilio » (1960, p. 159) concernant la justification de la traduction d'une langue à une autre : « Mais, qui a dit que l'esprit de la grande poésie est limité aux frontières d'une seule langue ? **Qui a dit, surtout, qu'une grande civilisation ne peut pas être versée comme l'eau même d'un vase à un autre ?** ».²

De cette citation, et particulièrement du texte en gras, se détache l'herméneutique de Perez Martínez sur la question d'Alfonso Reyes afin d'y trouver « l'une des plus belles descriptions du processus de la traduction : **traduire est verser la même eau dans des vases différents** » (Pérez Martínez, 1990, p. 92).³

En 1974, Pérez Martínez a créé la première licence en traduction du Mexique, à la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université Autonome de Nuevo León où il était professeur pendant plusieurs décennies. De même, il a joué un rôle essentiel dans sa restructuration, ce qui a abouti notamment à la naissance de la licence en Linguistique Appliquée, parcours mineures Didactique et Traduction. Dans le « monde » des étudiants en Traduction et des traducteurs en exercice, leur est familier la phrase de Don Alfonso Reyes, aujourd'hui célèbre, pour définir le processus de la traduction. En réalité, la définition « traduire est verser la même eau dans des vases différents » est une interprétation ingénieuse et excellente du professeur Pérez Martínez, l'un des illustres professeurs de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'UANL et à qui nous devons autant de connaissances partagées et qui, par chance, poursuit avec un véritable intérêt les activités académiques-professionnelles de cette faculté.

² C'est l'auteur qui utilise les caractères gras.

³ C'est l'auteur qui utilise les caractères gras.

En mucha de su producción traductora se daba el intento por discutir, exponer y compartir sus argumentos mentales más profundos. En su ejercicio como crítico de la traducción, quizás un tanto por serendipia, se iba desarrollando su teoría de la traducción. Actualmente es reconocida como propia y encomiable.

En las páginas de “Discurso por Virgilio” (1960, p. 159) a Reyes le surgen dos cuestionamientos que tienen todo que ver con la justificación de la traducción de una lengua a otra: “Pero ¿quién ha dicho que el espíritu de la gran poesía queda limitado a los contornos de una sola lengua?, **¿quién ha dicho, sobre todo, que una gran civilización no puede volcarse como el agua misma en vasijas diferentes?**”²

De esta cita, y en particular del texto destacado, es que se desprende la hermenéutica que de la interrogante de Alfonso Reyes hace Pérez Martínez para encontrar en ella “una de las más hermosas descripciones del proceso de traducción: **traducir es volcar la misma agua en vasijas diferentes**” (Pérez Martínez, 1990, p. 92).³

En 1974, Pérez Martínez creó la licenciatura en Traducción, primera en México, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León, donde fue catedrático por varias décadas. Asimismo, fue parte esencial de su reestructuración de donde surgió la licenciatura en Lingüística Aplicada con énfasis en Didáctica y en Traducción. En el “mundo” de los traductores en formación y en ejercicio, les es familiar la frase, ahora célebre, de Don Alfonso Reyes para definir el proceso de la traducción. En realidad, la definición: “traducir es volcar la misma agua en vasijas diferentes” es una ingeniosa y excelente interpretación del Dr. Pérez Martínez, uno de nuestros eximios catedráticos de la Facultad de Filosofía y Letras, a quien le debemos tanto conocimiento compartido y quien afortunadamente sigue con verdadero interés en el quehacer académico-profesional de esta facultad.

² El uso de negritas es mío.

³ El uso de negritas es mío.

Par rapport au contenu de la métaphore en question et aux éléments lexicaux et discursifs qui comprennent la définition désormais classique, j'ai trouvé pertinent de reprendre quelques considérations pratiques :

1. Les traducteurs qui se respecte doit bien connaître les deux « vases », c'est-à-dire, les deux langues, les deux cultures, là où chaque langue est le moyen de communication à tout niveau textuel.
2. Deux langues concernent la langue source et la langue maternelle.
3. Les traducteurs doivent bien connaître « l'eau » ou « le liquide », y compris sa nature, sa clarté, sa consistance, sa texture, sa composition, son but, son emploi, ses propriétés et ses fonctions, entre autres caractéristiques propres à cet élément.

Sans vouloir être exhaustif ou définitif, je trouve pertinent, voire obligatoire, de réfléchir à chacune des caractéristiques et d'établir le rapport entre elles et la tâche de traduire une langue vers une autre :

- Le liquide = fait référence au texte original et à la conception mentale du texte cible, c'est-à-dire, le début, le milieu et la fin.
- Sa nature = quelles sont les origines géographiques, son environnement, comment le texte nous parvient, qui l'a écrit, quand, et très probablement pour quoi, en général, et si c'est possible, dire dans quelles circonstances, si c'est un thème central ou s'il fait partie d'un autre ou d'autres thèmes, son sens original.
- Sa clarté = à quel point le texte est clair et compréhensible, le thème, les sous-thèmes, l'affaire principale à traduire, combien du contenu et de l'auteur est connu.
- Sa consistance = à quel point le texte est facile à lire pour le comprendre et le traduire, pour le « verser » d'une langue vers une autre, quel type de mots sont prédominants, comment ils s'emploient, s'il y a des mots équivalents dans la langue cible, à quel point le texte est compréhensible et s'il faut souvent s'arrêter pour le relire.

Con respecto al contenido de la metáfora en cuestión, así como de los elementos léxicos y discursivos que encierra la ahora clásica definición, algunas consideraciones prácticas he concebido pertinente retomar:

1. Los traductores que se precien de serlo deben conocer bien las dos “vasijas”, es decir, las dos lenguas, las dos civilizaciones en donde cada lengua es medio de comunicación a todo nivel textual.
2. Dos lenguas implican: la lengua origen y la lengua materna.
3. Los traductores deben conocer el “agua” o “líquido” muy bien, esto incluye: su naturaleza, claridad, consistencia, textura, composición, propósito, uso, propiedades y funciones, entre otras características más, propias de un elemento como éste.

Sin la pretensión de ser exhaustivo o terminal, me parece oportuno y hasta obligado reflexionar cada una de estas características y establecer la relación de ellas con la tarea de traducir de una lengua a otra:

- El líquido = se refiere al texto original y la concepción mental del texto meta, es decir, principio, medio y fin.
- Su naturaleza = de o en dónde surge geográficamente, su entorno, cómo nos llega, quién lo escribió, cuándo, y muy probablemente por o para qué, en general, y si se puede, bajo qué circunstancias, si es un tema principal o está dentro de otro(s), su sentido original.
- Su claridad = qué tan claro y comprensible es el texto, el tema, los subtemas, el asunto principal a traducir, cuánto se conoce y se sabe del contenido temático y del autor que lo escribió.
- Su consistencia = qué tan fácil de leer es el texto para entenderlo y traducirlo, para “volcarlo” de una lengua a otra, qué tipo de palabras predominan, cómo se manejan, hay equivalentes en la lengua meta, qué tan asequible y manejable es el texto y qué tan frecuentemente es necesario detenerse para volver a leerlo.

- Sa texture = l'aspect visuel du texte lui-même, la mise en page : la taille des caractères, la longueur du texte, des paragraphes et même la couleur, s'il est mis en colonnes ou en tableaux.
- Sa composition = la distribution générale des thèmes et sous-thèmes, le sommaire, comment sont conçus les thèmes et à quel point ils s'adaptent facilement à ce que le traducteur connaît et reconnaît au préalable des contenus thématiques, sémantiques et lexico-structuraux. Et depuis un autre principe de traduction, celui de la linguistique, quel est le contexte, le cotexte, et le type ou les types de diversité textuelle.
- L'objectif = pourquoi et pour qui le texte va être traduit, faire un diagnostic des besoins.
- L'emploi = la signification virtuelle ainsi qu'actuelle et réelle de certains mots, phrases et expressions en particulier, propres à chaque langue, à quoi ou à qui cela peut servir en général et en particulier.
- Ses propriétés = le texte a été originalement écrit pour satisfaire quel type de public, il s'adresse à quel public dans la langue cible, et quel est l'apport de son contenu.
- Fonction (s) = qui va bénéficier du texte une fois traduit, un produit de marketing pour combien de personnes.

Enfin et surtout, une considération essentielle :

4. Les traducteurs doivent connaître les conséquences de « verser » ou « vider » tout le contenu de l'« eau » ou le « liquide », c'est-à-dire, jusqu'à la dernière « goutte », avec la prise de conscience et le sens de la responsabilité de traduire complètement un texte donné.

Cependant, les concepts expliqués jusqu'ici concernant la tâche de traduire, la traduction, qui a été le principe générateur de connaissance, de compréhension ou d'incompréhension, entre notre culture et celles qui nous sont arrivées soit par destin ou par hasard du « vieux continent », il n'y a pas de meilleure explication de son essence que dans la description de Gilbert Highet :

- Su textura = la apariencia visual del texto mismo, la escritura de las páginas: tamaño de letra, longitud del texto, de los párrafos, y hasta el color, en columnas o en cuadros.
- Su composición = la distribución general de los temas y subtemas, el índice, cómo están concebidos esos temas y qué tan fácilmente se adecuan a lo que el traductor de entrada conoce y reconoce de los contenidos temáticos, semánticos y léxico-estructurales. Y desde otro principio de traducción, lo lingüístico, cuál es el contexto, el cotexto, el o los tipos de variedad textual.
- El propósito = para qué y para quién se va a traducir, diagnóstico de necesidades.
- El uso = el significado tanto virtual como el actual y real de ciertas palabras, frases y expresiones en particular, propias de cada lengua, para qué o quién sirve en general y en particular.
- Sus propiedades = para la satisfacción de qué tipo de público se escribió originalmente, y para cuál público se dirige en la lengua meta, qué aporta el contenido del texto.
- Función(es) = quién(es) va(n) a beneficiarse una vez traducido, producto para mercadotecnia de cuántos.

Y por último, pero no menos importante, una consideración esencial:

4. Los traductores deben conocer las consecuencias de “volcar” o “vaciar” todo el contenido del “agua” o “líquido”, es decir, de principio a fin, hasta la última “gota”, con la toma de conciencia y responsabilidad de traducir un texto determinado por completo.

No obstante, los conceptos e ideas hasta aquí discutidos sobre la tarea de traducir, la traducción, que ha sido el principio generador de conocimiento, comprensión o incomprensión, entre nuestra cultura y las que nos llegaron por destino o por casualidad del llamado “viejo continente”, no se puede encontrar mejor explicación de su esencia que en la descripción de Gilbert Highet:

La traduction, cet art négligé, est en littérature un élément beaucoup plus important que ce que beaucoup d'entre nous croient. Il est vrai qu'elle n'a pas pour habitude de produire de grands ouvrages, mais elle contribue souvent à leur création. La Renaissance, une époque des chefs-d'œuvre, a été particulièrement importante... L'importance intellectuelle de la traduction saute d'une telle manière aux yeux qu'elle en passe inaperçue. Aucune langue, aucune culture n'est suffisante en soi. Il faut que son esprit soit élargi par les pensées d'autres nations, autrement il se détournera et deviendra inerte. (Higuet, 1996, pp. 168-169 y 171).

Il convient de préciser que ces idées font largement référence à la traduction de textes littéraires. Néanmoins, ceci constitue les bases du principe motivateur des questionnements concernant l'objectif de la traduction, qui sont à l'origine du contenu de la métaphore discutée auparavant. Pour Alfonso Reyes, le traducteur, le critique et le théoricien de la traduction, la connaissance se traduit non seulement à travers la familiarité avec le lexique et le contenu sémantique d'un texte dans sa forme originale, sinon dans la compréhension que l'on possède ou que l'on acquiert à travers la lecture de nombreux textes qui représentent la culture exprimée par le langage, ainsi que le contact avec toute manifestation de la culture d'origine et de la culture cible impliquées dans la traduction.

Dans son essai « De la traduction » (1931), révisé dix ans après, Alfonso Reyes a fait ressortir ses réflexions au sujet de ce qu'il faisait dans la pratique de la traduction.

Cependant, comme on le sait, la traduction de la poésie serait sa grande passion personnelle ; c'est donc dans ces domaines qu'il comprend et définit la traduction comme : « Le déplacement de la même architecture sémantique d'une poétique vers une autre » où la structure des contenus thématiques et textuels est ce que l'on comprend par architecture sémantique, et la manifestation linguistique des contenus qui en dérivent est ce que l'on comprend par poétique (Pérez Martínez, 1990). À travers cette explication du concept de traduction pour Alfonso Reyes, la structure des contenus sémantiques construits par l'auteur dans sa forme

La traducción, ese arte descuidado, es en la literatura un elemento muchísimo más importante de lo que la mayoría de nosotros cree. Ciertamente no suele producir grandes obras; pero a menudo contribuye a la creación de las grandes obras. Particularmente importante fue el Renacimiento, época de las obras maestras... La importancia intelectual de la traducción salta de tal modo a la vista, que se la suele pasar por alto. Ninguna lengua, ninguna cultura es suficiente dentro de sí misma. Su espíritu necesita ser ensanchado por los pensamientos de otras naciones, pues de lo contrario se torcerá y se secará (Highet, La traducción, ese arte descuidado).

Cabe la observación de que estas ideas se refieren en gran medida a la traducción de textos literarios. No obstante, todo esto marca las bases del principio motivador de los cuestionamientos sobre el objetivo de la traducción, que son los mismos que dan origen al contenido de la metáfora antes discutida. Para Alfonso Reyes el traductor, el crítico y el teórico de la traducción, el conocimiento se traduce no sólo a través de la familiaridad que se tenga con el léxico y el contenido semántico de un texto en su forma original, sino en la comprensión que se tenga o se adquiera mediante la lectura de un gran número de textos que representen la cultura que por el lenguaje se expresa, tanto así como el contacto con toda manifestación de la cultura de la que y a la que se va a traducir.

Alfonso Reyes en su ensayo “De la traducción” de 1931, el cual revisó diez años después, dejó ver qué y cómo pensaba acerca de lo que en la práctica hacía de la traducción. Sin embargo, como es bien conocido, la traducción de poesía sería su gran pasión personal, es entonces por estos campos que entiende y define a la traducción como: “el traslado de la misma arquitectura semántica, de una a otra poética” en la que la estructura de contenidos temáticos y textuales es lo que se entiende por arquitectura semántica, y la manifestación lingüística de los contenidos temáticos y textuales que de ella se deriven es lo que se entiende a su vez por poética (Pérez Martínez, 1990). Por medio de esta explicación del concepto de *traducir* para Alfonso Reyes, la estructura de los contenidos semánticos construidos por el autor en

originale doit se conserver, c'est la poétique ou manifestation linguistique dans laquelle on travaille qui se crée à nouveau. Reyes comprenait parfaitement bien la différence entre les types de traductions et les types de textes ; parmi les types de traduction il incluait les textes scientifiques et les textes littéraires ; parmi les types de texte, il incluait, d'une part, le texte original, le respect de son contenu sémantique, et d'autre part, les textes résultants d'une traduction une peu obligée, c'est-à-dire, ceux qui se limitent à une simple interprétation du texte en question.

Les méthodologies de traduction comme l'interprétation ou la paraphrase, étaient des thèmes dont Reyes a largement parlé dans sa production et génération intuitives des principes théoriques et critiques de la traduction. L'œuvre phare pour la réflexion sur ces sujets et d'autres questions délicatement traités et subtilement suggérés sur la traduction, *El Deslinde*, écrit qui est considéré comme l'œuvre qui a discuté le plus profondément sur des discours historiques, scientifiques et poétiques. Mais parler des précisions abordées dans l'ouvrage dépasse les limites du thème de cet écrit.

Avec cette perspective et en étant conscient qu'il ne s'agit que d'une brève révision des concepts qu'il faut considérer dans l'élaboration d'une traduction, on peut dire que c'est la pratique, l'exercice constant des tâches quotidiennes qui donne à l'art de traduire une fin enrichissante et satisfaisante. La traduction pour don Alfonso Reyes, traducteur inné, théoricien et critique de la traduction, faisait partie de son travail permanent et multiforme comme écrivain.

Pour conclure ce thème qui pourrait même être l'objet de controverse, je me permets de partager une citation par rapport au métier de la traduction qui appartenait originalement à Cicéron et dont Alfonso Reyes s'est approprié (cité dans Pérez Martínez, 1990) : « Je n'ai pas cru nécessaire de traduire mot par mot, mais j'ai gardé leur valeur et leur force : Je ne les ai pas contés, je les ai plutôt pesés ». Cette citation saisi l'essence de l'art de savoir traduire : « verser », « transvaser », « passer », et « servir » les contenus sémantique et thématiques d'une langue à une autre.

su forma original debe conservarse, y es la poética, o manifestación lingüística, en la que se trabaja, la que se crea de nuevo. Reyes entendía perfectamente bien la distinción entre tipos de traducciones y tipos de textos. Entre los primeros incluía los textos científicos y los literarios; entre los segundos, por una parte, al texto original, al respeto y apego a su contenido semántico y, por otra parte, los que resultan de una traducción un poco obligada, es decir, los que se limitan a ofrecer una simple interpretación del texto en cuestión.

El tratamiento de que se tiene conocimiento en cuanto a los acercamientos a la traducción, como son las interpretaciones, o las paráfrasis resultan ser otro de los temas que Reyes discutió ampliamente en su intuitiva producción y generación de sus principios tanto teóricos como críticos de la traducción. La obra cumbre para la reflexión sobre estos y otros asuntos delicadamente tratados y sutilmente sugeridos sobre la traducción es *El Deslinde*, escrito que sea considerado como la obra en la que más profundamente discutió conceptos sobre discursos tanto históricos, como científicos y poéticos. Pero discutir los pormenores ahí tratados sobrepasa los límites del tema en este escrito.

Con todo esto en perspectiva y consciente de que ésta ha sido sólo una revisión somera de los conceptos que hay que cubrir en la elaboración de una traducción, es la práctica, el ejercicio constante de un quehacer cotidiano, lo que da al arte de traducir un final enriquecedor y satisfactorio, que para la personalidad de Don Alfonso Reyes, el traductor nato, el teórico y crítico de la traducción, fue sólo una más de la polifacética e interrumpida producción como escritor.

Para cerrar este amplio tema que hasta controversial podría resultar, me permito citar las palabras que el mismo Alfonso Reyes hizo suyas (citado en Pérez Martínez, 1990), y que originalmente fueron de Cicerón, en cuanto la labor de traducir: “No creí necesario traducir palabra por palabra, pero conservé el valor y la fuerza de todas ellas: no las conté, sino las pesé”. En ello se capta la esencia del arte de saber traducir: “volcar”, “trasegar”, “vaciar”, y aun “servir” los contenidos semántico-temáticos de una lengua a otra.

Références bibliographiques

- HIGHET, G. (1986). *La Tradición clásica*. Vol. 1. México: Fondo de Cultura Económica.
- PÉREZ MARTÍNEZ, Herón (1990). “La Traducción en la obra de Alfonso Reyes”. *Deslinde* 28-29(abril-septiembre), 92-109.
- RANGEL GUERRA, Alfonso (1989). *Las ideas literarias de Alfonso Reyes*. México: El Colegio de México.
- REYES, Alfonso (1960). *Obras Completas*, Vol. XI: *Tentativas y Orientaciones*. México,: Fondo de Cultura Económica.

Referencias bibliográficas

- HIGHET, G. (1986). *La Tradición clásica*. Vol. 1. México: Fondo de Cultura Económica.
- PÉREZ MARTÍNEZ, H. (1990). “La Traducción en la obra de Alfonso Reyes”. *Deslinde 28-29* (abril-septiembre), pp. 92-109.
- RANGEL GUERRA, A. (1989). *Las ideas literarias de Alfonso Reyes*. México: El Colegio de México.
- REYES, A. (1960). *Obras Completas*, Vol. XI: *Tentativas y Orientaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.



**DEUXIÈME PARTIE :
ÉTUDES SUR LA DIDACTIQUE DE
LA TRADUCTION DE TEXTES DE
CRITIQUE LITTÉRAIRE**



5. INTERACTION ENTRE LE TEXTE LITTÉRAIRE, LE TRADUCTEUR ET LE RÉCEPTEUR. ANALYSE DE LA TRADUCTION DE *LE PURGATOIRE* ET *LE QUICHOTTE* : RÉSONANCES DANS « LUVINA »

Orlando Valdez Vega

María Eugenia Flores Treviño

Ana Cecilia de León Torres

Universidad Autónoma de Nuevo León

Introduction

Cette étude a réuni trois groupes de recherche : il y a deux qui appartiennent à l'Université Autonome de Nuevo Leon (UANL) et un troisième est relié à l'Université Autonome de Basse-Californie (UABC). Elle aborde les difficultés dans la pratique du thème espagnol-français de textes de critique littéraire. Il s'agit d'un travail mené conjointement par les collaborateurs et les membres de ces groupes de recherche. Il s'agit pour la plupart des professeurs et des étudiants de la Licence en Linguistique Appliquée à l'Enseignement et à la Traduction du Français de la Faculté de Philosophie et Lettres (FFyL) de l'UANL. La conception originale de ce projet intègre plusieurs articles de critique littéraire dont les auteurs sont des professeurs de la Licence en Lettres Hispaniques de la FFyL de l'UANL.

Cette étude analyse, à des fins didactiques, les difficultés retrouvées dans la thème espagnol-français du texte de critique littéraire *El Purgatorio* y *el Quijote* : *Resonancias en 'Luvina' (Le Purgatoire et le Quichotte : Résonances dans « Luvina »)* (voir chapitre 2, pp. 81-115) pour

faire le diagnostic et résoudre les problèmes dans la traduction de type sémantique, morphosyntaxique, rhétorique, pragmatique et stylistique.

Le but est de favoriser chez l'étudiant participant la compétence communicative dans la langue cible, répandre la critique littéraire locale (en français), offrir des éclaircissements concernant les problématiques typiques qui se présentent dans le processus de la traduction et proposer des alternatives de solution pour contribuer ainsi à l'enseignement de langues. En ce qui concerne la stratégie méthodologique, elle est interdisciplinaire. Elle emploie la méthode clinique-critique (Ducret, 2004) au moment d'interagir, exposer et mettre en place le feedback à partir de la propre pratique de la traduction orientée à l'Apprentissage par la Recherche (Peñaherrera, Chiluiza et Ortiz, 2014), à l'Apprentissage par Problèmes (Barrows, 1986) et à la Recherche Action (Maciel, 2003).

L'étudiante qui a participé dans cette étude a présenté des résultats de cette recherche dans la VI^e Rencontre de Jeunes Chercheurs de l'État de Nuevo León, organisée en 2018 par l'UANL et le Conseil National de la Science et de la Technologie (Conacyt) du Mexique. Elle a obtenu la première place dans le domaine d'Humanités et Sciences du Comportement. Également, en 2020, ce projet a bénéficié de la collaboration de trois étudiantes qui ont participé dans le XXII^e *Verano de Investigación Científica y Tecnológica* (PROVERICYT) de l'UANL. Enfin, une dizaine d'étudiants et d'étudiantes de la Licence en Sciences du Langage et de la Licence en Linguistique Appliquée à l'Enseignement et à la Traduction du Français de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'UANL ont aussi contribué dans le travail d'édition.

Actuellement, la mondialisation nous permet d'être de plus en plus en contact avec d'autres langues étrangères et avec d'autres cultures dans notre société. D'après Silva (2011) et Valdez Vega et Ungureanu (2021) le français est la deuxième langue étrangère la plus enseignée au Mexique. En effet, l'enseignement du français a été adopté dans une diversité d'établissements publics et privés au niveau national. Face à cette présence du français qui s'impose au

Mexique, notre objectif principal est de contribuer par cette étude à la formation des futurs traducteurs de la langue française.

Les auteurs : Juan Rulfo et María Eugenia Flores Treviño

Juan Nepomuceno Carlos Pérez Rulfo Vizcaíno, mieux connu sous le nom de Juan Rulfo, a été un photographe, scénariste et écrivain mexicain qui est devenu l'un des plus célèbres écrivains en langue hispanique du XX^e siècle, marquant un tournant dans la littérature mexicaine. C'est pour cette raison qu'il est l'un des auteurs nationaux les plus lus au Mexique et à l'étranger. Il est né le 16 mai 1917 à Apulco, dans l'État de Jalisco, au Mexique. Il a grandi dans sa ville natale et dans le village de San Gabriel qui était tout proche, au sein d'une famille aisée qui a tout perdu pendant la Révolution. Il était le troisième de cinq frères, et ses parents étaient María Vizcaíno Arias et Juan Nepomuceno Pérez Rulfo. Son père est décédé quand il avait sept ans, et six ans plus tard sa mère est décédée. C'est pour cette raison qu'il a été placé sous la garde de sa grand-mère avant d'entrer dans un internat à Guadalajara, dans l'État de Jalisco, au Mexique.

En 1924, Juan Rulfo est entré à l'école primaire. Plus tard, il a voulu entrer à l'université, mais une grève l'en a empêché. En 1930, il a commencé à se faire connaître dans le monde de la littérature. Et à partir de 1938 il a voyagé dans quelques régions du Mexique en mission et il a publié ses contes les plus importants dans des magazines littéraires.

En 1946, Rulfo a mené ses œuvres à Mexico, de sorte qu'il a publié son conte « Macario » dans le magazine *América*. Durant la même année il s'est lancé dans le monde de la photographie. En 1947, il s'est marié avec Clara Aparicio et il a eu quatre enfants avec elle. Quelques années plus tard, en 1953, il a publié le premier de ses deux ouvrages magistrales *El llano en llamas* (Le llano en flammes) qui est un volume de contes, traduit en plus de quarante langues, qui aborde le monde des paysans, de l'époque de la Révolution. En 1955, il

a publié son deuxième ouvrage *Pedro Páramo*, un roman mexicain qui est devenu universel, grâce à sa prose poétique parfaite et qui montre la diversité et la richesse de sa littérature. En 1958, il a fini d'écrire son deuxième roman, *El gallo de oro* (Le coq d'or), qui a été publié beaucoup plus tard, en 1980. Ce roman a été traduit en quatre langues (allemand, français, portugais et italien).

En 1970, il a reçu le Prix National des Lettres du Mexique, en 1980, il est entré à l'Académie Mexicaine de la Langue et en 1983 il a reçu le Prix Prince d'Asturias des Lettres. Malheureusement, Juan Rulfo est mort d'un cancer du poumon à Mexico, le 7 janvier 1986.

Quant à l'auteure du chapitre 2 (voir pp. 82-115) *El Purgatorio y el Quijote: Resonancias en "Luvina"* (*Le Purgatoire et Le Quichotte : résonances dans « Luvina »*), María Eugenia Flores Treviño a obtenu deux licences : Licence en Enseignement Secondaire (Mention Langue et Littérature) et Licence en Lettres Espagnoles. Elle a fait un master en Lettres Espagnoles à la Faculté de Philosophie et Lettres (FFyL) de l'Université Autonome de Nuevo León (UANL) et un doctorat en Humanités et Arts à l'Université Autonome de Zacatecas. Ses principaux domaines d'expertises sont la pragmatique, l'analyse du discours (discours politique, discours et genre) et la didactique de l'espagnol.

Flores Treviño est professeure-chercheuse à la FFyL de l'UANL depuis 1988. Elle est membre du Système National de Chercheurs du *Conseil National de la Science et de la Technologie du Mexique* (CONACYT). En 2002, Flores Treviño a obtenu le prix pour la meilleure thèse de master en humanités à l'UANL. Elle est responsable du groupe de recherche UANL-CA-480 « Études de la culture : littérature, discours, genre et mémoire ».

Elle était directrice adjointe de l'École de troisième cycle de la FFyL pendant les périodes 2009-2012, 2015-2018 et 2020-2021. Pendant sa gestion, le Programme Doctoral a été intégré (2012) et ensuite renouvelé (2015-2018) dans le *Programa Nacional de Posgrados de Calidad* (PNPC). Il s'agit d'un programme du CONACYT destiné à assurer la qualité des masters et des doctorats au Mexique. En outre, elle était Secrétaire de l'assurance de la qualité de du deu-

xième et troisième cycles universitaires (2015-2018) et Coordinatrice de recherche de cette même faculté (2019-2020).

Flores Treviño a dirigé trente et une thèses. Elle a plus de quarante articles dans des revues internationales. De plus, elle a participé à la coordination de certains numéros de revues internationales de recherche : *Alere* (Université de Estadual de Mato Grosso), *Textos en Proceso* (Université de Stockholm, Université de Buenos Aires, Université de Sevilla), et *Oxímora, Revista de ética y política* (Université de Barcelone).

Parmi ses publications les plus récentes, nous pouvons citer : *El Análisis del discurso como insumo en la formación de docentes* (L'analyse du discours comme ressource dans la formation des enseignants) (Aguilera, De los Santos, Flores et Infante, 2017), *Cuerpos, subjetividades y (re)configuraciones de género* (Corps, subjectivités et (re)configurations de genre) (Flores et Gutiérrez, Comp., 2018), *Discurso, cultura, emoción; prácticas discursivas interculturales, transculturales y alternativas* (Discours, culture, émotion ; pratiques discursives interculturelles, transculturelles et alternatives) (Flores, Haidar, Rojas et De los Santos, Eds., 2018) et *Estudios de Humanidades, Investigaciones Interdisciplinarias* (Études d'Humanités, Recherches Interdisciplinaires) (Cantú Ortiz, Cantú Mendoza, Flores Treviño et Ibarra Ibarra, Eds., 2018).

Quelques considérations méthodologiques

En raison des objectifs de cette étude et de la complexité des processus impliqués, la méthodologie abordée au cours de cette recherche est une fusion de la méthode clinique-critique (Ducret, 2004), de l'apprentissage basé sur des problèmes (Barrows, 1986), de l'apprentissage fondé sur la recherche (Peñaherrera, Chiluiza et Ortiz, 2014) et de la recherche-action (Pérez Gómez, 2000 et Maciel, 2003) ; méthodes qui se combinent dans la clinique pédagogique (Rickenmann, 2006).

Le concept de clinique pédagogique utilisé par Rickenmann (2006) est abordé comme une méthodologie dans laquelle l'enseignant évalue l'élève en formation afin de comprendre le phénomène souhaité. L'un des avantages de cette méthodologie est la caractéristique clinique car elle implique un feedback constant pour arriver à un changement. En outre, Rickenmann (2006) ajoute que pendant la clinique doit exister un processus d'enseignement-apprentissage au sein de l'interaction de ceux qui participent à l'étude pour qu'il y ait un bénéfice mutuel ; selon l'auteur, la situation didactique est une activité conjointe. En effet, le processus méthodologique utilisé dans cette recherche est fondé sur une clinique pédagogique dans la mesure où il existe une interaction constante entre le professeur-chercheur participant et l'étudiante participante pour vérifier la traduction du corpus et discuter des problématiques présentées tout au long du processus de la traduction.

En plus de la clinique pédagogique, cette étude utilise la méthode clinique-critique puisqu'elle implique une interaction entre le professeur-chercheur participant et l'étudiante participante. En effet, selon Ducret (2004), la méthode clinique-critique est une procédure par laquelle le chercheur interagit dialectiquement avec les participants afin de réunir les informations qui permettront au chercheur de répondre aux questions posées.

En raison des objectifs didactiques de l'étude, la résolution du problème de recherche s'appuie également sur un apprentissage par problèmes (Barrows, 1986). En effet, le processus de traduction d'un texte de littérature ou de critique littéraire représente un défi à cause des caractéristiques spécifiques du texte à traduire, mais aussi à cause des différents aspects à prendre en compte pendant le processus de la traduction : le public, le niveau de registre, les figures discursives qui peuvent différer d'une langue à une autre, la prise de décisions, entre autres. Ainsi, la méthode d'Apprentissage par problèmes (APP) a pour fonction de proposer des solutions aux problématiques qui peuvent apparaître tout au long du processus. Barrows (1986) définit l'APP comme une méthode d'apprentissage fondée sur le principe

de l'utilisation des problèmes comme point de départ de l'acquisition et de l'intégration des nouvelles connaissances.

D'après l'étude de Morales et Landa (2004), entre autres caractéristiques de l'APP, ils soulignent que l'apprentissage est centré sur les apprenants car ce sont eux qui devront trouver une solution au problème présenté. Au sens strict, dans notre étude, le professeur-chercheur participant a pris le rôle de facilitateur ou de guide afin de promouvoir la réflexion à travers la formulation des questions qui aident à résoudre le problème traductologique. De plus, pour Morales et Landa (2004), l'APP est une méthode qui considère que l'étudiant doit faire face au problème avec les connaissances qu'il possède et faire usage de ce qu'il a appris dans sa formation professionnelle et dans son quotidien, ayant un tuteur comme guide pour la recherche de solutions au problème posé. C'est pour cette raison que l'APP en tant que processus méthodologique fait partie essentielle de la méthodologie de cette étude.

Une autre méthode impliquée dans cette étude est l'apprentissage basé sur la recherche. Selon Peñaherrera, Chiluita et Ortiz (2014), ce modèle se base sur l'idée d'appropriation et de construction de connaissances fondées sur l'expérience pratique des étudiants, le travail autonome, l'apprentissage collaboratif et par découverte. Nous avons intégré cette méthode dans notre étude à travers la collaboration de l'étudiante participante en tant que chercheuse afin qu'elle acquière un apprentissage dans le domaine de la recherche et pour qu'elle comprenne les étapes et la portée de cette étude, de la même manière que les collaborateurs experts participants. L'apprentissage basé sur la recherche a été mis en œuvre non seulement dans le processus de la traduction réalisée par l'étudiante participante mais aussi au cours de l'étape de révision et de l'analyse des résultats et du classement des difficultés rencontrées.

Pour finir, nous avons utilisé la méthode recherche-action dans cette étude. Selon Pérez Gómez (2000), il s'agit d'un processus d'action et de réflexion lié à la recherche et à l'expérimentation dans lequel le professeur-chercheur apprend à enseigner et enseigne parce qu'il

apprend. Au cours de son rôle comme guide, le professeur acquiert également des connaissances qui l'aident à avoir une vision plus large du phénomène abordé. En outre, Maciel (2003) affirme que la recherche-action développe la conscience de l'étudiant participant sur les difficultés que le professeur doit résoudre dans la salle de classe concernant la façon de déployer et d'optimiser son activité en tant qu'apprenant et enseignant. Cette recherche qui possède une approche didactique, intègre cette méthode comme un élément essentiel.

L'ensemble des méthodes décrites ci-dessus nous ont permis d'aborder cette recherche sous différents angles, toutes régies par la méthodologie centrale de la clinique pédagogique (Rickenmann, 2006).

Le corpus

Le texte qui a été donné à l'étudiante participante pour le traduire, à des fins pédagogiques sur le processus de traduction, s'appelle *El Purgatorio y el Quijote: Resonancias en «Luvina»* (Le Purgatoire et le Quichotte : Résonances dans « Luvina ») écrit par Flores Treviño (2008, pp. 65-85). C'est un chapitre du livre *Entretejidos textuales e interdiscursos. Ocho estudios de la polifonía enunciativa* [Entrelacés textuels et interdiscours. Huit études de la polyphonie énonciative] (Rodríguez Alfano, 2008). Le chapitre contient vingt et une pages, incluant la bibliographie. Il analyse l'ouvrage « Luvina » de Rulfo (*El Llano en llamas* [Le llano en flammes], 1953) et son rapport entre le Quichotte (Cervantes, 1605) et le Purgatoire, de Dante (Alighieri, 1868).

Le type de texte, composé de 4787 mots, est une critique littéraire et comprend des citations directes des ouvrages, ainsi que des références à d'autres auteurs pour soutenir l'analyse. Le texte est divisé en six sous-thèmes : 1) Le texte infini, 2) L'intertexte dans « Luvina », 3) L'interdiscours : la situation de l'agro mexicain, 4) Échos dantesques : « Luvina » et Le Purgatoire, 5) Le Quichotte et « Luvina » et 6) En guise d'épilogue.

Le chemin méthodologique

Nous avons présenté à l'étudiante participante le texte qu'elle devait traduire, d'abord grâce à ses connaissances obtenues tout au long de ses études en linguistique française, en littérature et en traduction, mais aussi grâce aux connaissances pratiques dans le domaine de la traduction qu'elle a acquises au cours d'un stage réalisé pendant six mois dans un bureau de traduction du même établissement où elle a fait sa licence.

L'étudiante a fait la traduction d'une manière progressive en accord avec les réunions de correction hebdomadaire qu'elle avait avec le professeur-chercheur participant. La quantité de texte à corriger par semaine était de deux à trois paragraphes, d'après leur longueur. Au cours des réunions, le professeur-chercheur participant et l'étudiante participante lisaient d'une manière contrastive chaque paragraphe, le texte original en espagnol et la proposition de traduction au français réalisée par l'étudiante participante. La lecture contrastive se réalisait à l'aide d'un tableau à trois colonnes pour mieux visualiser les deux textes et la troisième colonne était prévue pour mettre les observations du professeur-chercheur participant.

Après la lecture, le professeur-chercheur participant exposait les difficultés détectées dans la traduction. Ensuite, l'étudiante participante pouvait justifier et argumenter, appuyée sur les outils utilisés pendant le processus de la traduction, si elle considérait qu'on devait maintenir telle ou telle proposition de traduction. Une fois exposés tous les arguments, il fallait aboutir à une décision, fruit d'une discussion sur les difficultés afin d'obtenir le texte traduit définitif issu de cette première correction réalisée. Après avoir conclu cette première étape, faisant suite à l'intention didactique de l'étude, une deuxième correction est envisagée de la part d'un participant dont la langue maternelle est le français. Nous suivons le même mécanisme de correction effectué avec le professeur-chercheur participant, mais il est à souligner que ce troisième participant aura dans le tableau le texte original et le texte qui intègre déjà les corrections réalisées par le professeur-chercheur participant.

Résultats et analyse des difficultés de traduction

Le but de cette section est de préciser les difficultés qui ont été impliquées dans la réalisation de la traduction du texte de critique littéraire. Suite aux phases de correction du texte traduit, étudiant-professeur et étudiant-professeur-natif, les difficultés suivantes ont été les plus fréquentes : au niveau morphosyntaxique, sémantique (Zufferey et Moeshler, 2010), pragmatique (Bracops, 2010), rhétorique (Amador, 2015) et stylistique (Nord, 2016).

Les difficultés retrouvées pendant l'analyse détaillée du texte traduit, dans la phase étudiant-professeur comme dans la phase étudiant-professeur-natif, ont été identifiées dans le même texte grâce à l'assignation des couleurs spécifiques à chaque type de difficulté. Les résultats se présentent en deux étapes afin de manifester clairement l'évolution des incidences qui se présentent entre le début et le terme du processus de traduction réalisée par l'étudiante participante.

Résultats de la correction du professeur participant : Étape 1 (Titre – paragraphe 15)

Une compilation a été réalisée sur les difficultés qui se sont présentées dans le processus de la traduction classées par type de recours discursif pour apprécier la tendance dans le type de difficultés qui se sont manifestées à partir de la correction de la traduction réalisée par le professeur participant. Les données ont été regroupées dans une feuille de calcul du programme Excel. Les incidences ont été analysées par paragraphe et par type de difficulté. Les données de la première étape se trouvent dans le tableau 1.

Comme le montre le tableau 1, les types de difficulté avec le plus grand nombre d'incidences sont la stylistique (28 sur 77) et la morphosyntaxique (27 sur 77). La supériorité des difficultés stylistiques est due à l'interférence de la langue maternelle sur la langue cible dans l'exercice de la traduction. Alcaraz (2000) attribue ce phénomène à la sélection stylistique du traducteur ; cependant, il affirme qu'une

telle sélection pourrait être correcte dans la plupart des cas dans la mesure où elle accomplit la fonction communicative du texte, respectant le sens original ; ce phénomène est connu comme interprétation asymétrique.

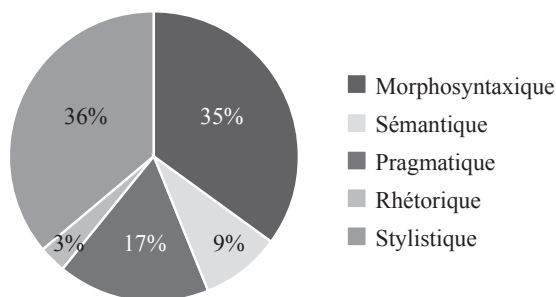
Tableau 1. *Incidences par paragraphe et par type de difficulté – Étape 1 (Depuis le Titre jusqu’au paragraphe 15)*

N° Paragraphe	Morphosyntaxique	Sémantique	Pragmatique	Rhétorique	Stylistique	Total
Titre	0	0	0	0	0	0
1	3	0	0	0	2	5
2	1	1	3	0	3	8
3	0	0	0	0	2	2
4	0	1	0	0	0	1
5	2	0	1	0	3	6
6	1	0	0	0	1	2
7	5	1	1	1	3	11
8	4	0	0	0	2	6
9	0	0	1	0	0	1
10	3	0	2	1	0	6
11	3	2	2	0	3	10
12	0	1	1	0	3	5
13	2	0	0	0	2	4
Sous-titre 1	0	0	0	0	0	0
14	3	0	2	0	2	7
15	0	1	0	0	2	3
TOTAL	27	7	13	2	28	77

Source : Élaboré par l’auteur.

D’autre part, les paragraphes 7 et 11 présentent un plus grand nombre de difficultés en comparaison avec les autres. Il est important de noter que ces deux paragraphes, bien qu’ils ne soient pas les plus longs de cette première étape, ils ont une modalité de rédaction caractéristique des textes de critique littéraire et, donc, leur traduction devient beaucoup plus complexe. En même temps, la diminution progressive des difficultés par paragraphe vers la fin de la traduction du chapitre nous indique que même si le texte traduit est de critique littéraire, l’étudiante participante a pu assimiler les corrections réalisées dans les séances de travail avec le professeur participant.

Figure 1. *Taux d'incidences par type de difficulté – Étape 1*



Source : Élaborée par l'auteur.

Dans la figure 1 nous observons le pourcentage d'incidences prédominantes de l'étape 1. Le type de difficulté la plus fréquente est la stylistique avec 36%, suivi des difficultés de type morphosyntaxique avec 35%. Les difficultés avec un nombre d'incidence inférieur ont été de type pragmatique avec 17% suivi des difficultés de type sémantique avec 9% et les rhétoriques avec 3%. Du fait que le texte traduit est une critique littéraire, il est compréhensible que les difficultés de type stylistique soient beaucoup plus fréquentes. Les textes de critique littéraire possèdent des caractéristiques qui représentent un véritable défi au moment de traduire. De plus, le fait qu'il s'agit d'une pratique du thème espagnol-français accroît le niveau de difficulté.

Résultats de la correction du professeur participant : Étape 2 (Paragraphes 16-32)

Dans cette section nous aborderons les résultats de la deuxième étape de la correction effectuée par le professeur participant de la traduction réalisée par l'étudiante participante. La séparation des résultats en deux étapes a pour but de visualiser la progression de l'amélioration du travail de traduction réalisé par l'étudiante participante. En effet, face à la méthodologie suivie dans cette étude, le travail de correction réalisé par le professeur était hebdomadaire. En raison de l'objectif

didactique de cette étude, chaque semaine l'étudiante présentait au professeur un paragraphe traduit et il fournissait un feedback de ce paragraphe traduit avant que l'étudiante n'avance au paragraphe suivant. Cette manière de travailler visait à diminuer les incidences dans le travail de traduction réalisé par l'étudiante participante.

Dans le tableau 2 nous pouvons constater une diminution des difficultés d'un peu plus du 50 %. En effet, dans la première étape, il y a eu 77 incidences et dans la deuxième il n'y a eu que 38. Cette variation confirme le succès de l'objectif poursuivi.

Tableau 2. *Nombre d'incidences par type de difficulté – Étape 2 (paragraphe 16 au 32)*

N° Paragraphe	Morphosyntaxique	Sémantique	Pragmatique	Rhétorique	Stylistique	Total
Titre 2	0	0	0	0	0	0
16	1	1	1	0	3	6
17	0	0	0	0	0	0
18	2	0	0	0	2	4
19	0	0	2	0	0	2
20	0	0	0	1	2	3
21	1	0	1	0	0	2
22	0	0	1	0	1	2
23	0	0	0	0	0	0
24	1	1	0	0	4	6
25	1	0	0	0	0	1
26	1	0	0	0	1	2
27	0	0	0	0	0	0
28	2	0	0	0	1	3
29	0	0	0	0	0	0
30	0	0	1	0	0	1
31	1	0	1	0	1	3
32	2	0	0	0	1	3
TOTAL	12	2	7	1	16	38

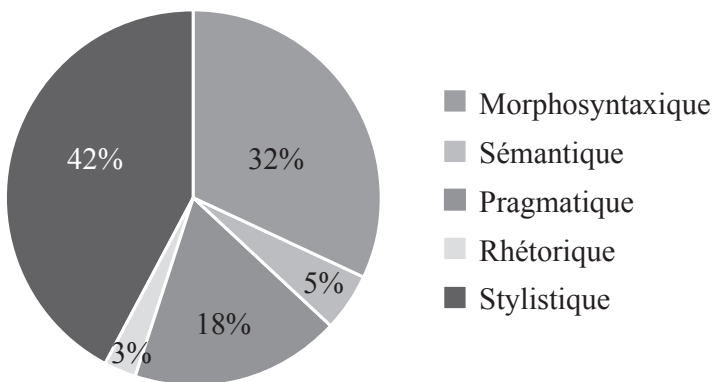
Source : Élaboré par l'auteur.

Cette deuxième étape met en évidence encore une fois la supériorité des difficultés de type stylistique (16 sur 38) et de type morphosyntaxique (12 sur 38). Il y a eu aussi 7 difficultés de type pragmatique, 2 de type sémantique et 1 de type rhétorique. De même, le nombre de

difficultés par paragraphe a diminué. L'étape 1 a affiché une moyenne de 5,13 difficultés par paragraphe, et le paragraphe avec le plus grand nombre de difficultés était de 11. L'étape 2 a affiché une moyenne de 2,23% et le paragraphe avec le plus grand nombre de difficultés était de 6. Donc, dans l'étape 2 nous observons une réduction des difficultés, ce qui nous a conduit à considérer que la dimension didactique de la méthodologie utilisée dans cette étude a eu du succès.

À la différence de la première étape, nous pouvons constater une supériorité concernant les difficultés de type stylistique (42%) dépassant de 10% les difficultés morphosyntaxiques (32%). En troisième lieu, les difficultés de type pragmatique représentent 18% des incidences. En dernier lieu se placent les difficultés sémantiques (5%) et rhétoriques (3%). Les résultats des pourcentages reflétés dans la figure 2 laisse entrevoir l'accomplissement de l'objectif didactique de cette recherche : assurer que l'étudiante participante acquiert, pendant le processus de la traduction, une assimilation progressive des structures grammaticales, des ressources discursives et du lexique caractéristique d'un texte de critique littéraire en langue cible à travers les corrections réalisées par le professeur participant.

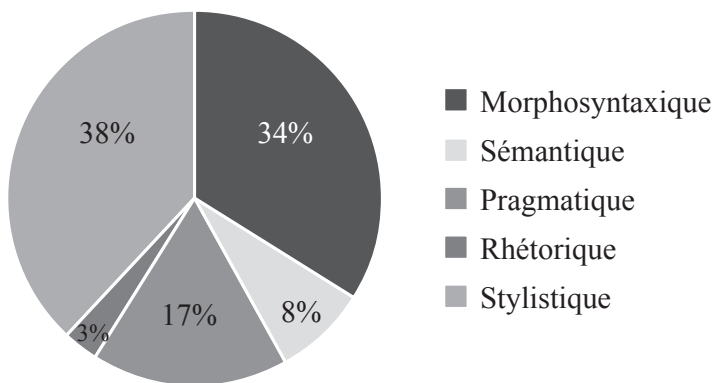
Figure 2. *Taux d'incidences par type de difficulté – Étape 2*



Source : Élaborée par l'auteur.

Dans la figure 3 nous pouvons voir les pourcentages des résultats de la correction total de la traduction (étape 1 et 2) réalisée par le professeur participant. Le type de difficulté stylistique est la plus fréquente avec 38% d'incidences suivi des difficultés de type morpho-syntaxique (34%).

Figure 3. *Taux d'incidences par type de difficulté – Étape 1 et 2*



Source : Élaborée par l'auteur.

Correction par un locuteur natif

Considérant le propos didactique de cette étude, sa méthodologie intègre une autre correction de la traduction. Cette deuxième correction a été assurée par un participant originaire de France pour vérifier que les traits discursifs traduits de l'espagnol au français ont été les plus appropriés dans la langue cible. La pratique du thème espagnol-français n'implique pas l'intervention corrective d'une personne qui a comme langue maternelle la langue cible, mais pour cette étude, cette intervention a pour but de contribuer à l'objectif didactique de cette recherche.

Tableau 3. *Nombre de difficultés par paragraphe des deux corrections (celle du professeur et celle du locuteur natif)*

N° Paragraphe	Morphosyntaxique	Sémantique	Pragmatique	Rhétorique	Stylistique	Total
Titre	0	0	0	0	0	0
1	3	0	0	0	2	5
2	1	1	3	0	3	8
3	0	0	0	0	2	2
4	0	1	0	0	0	1
5	2	0	1	0	3	6
6	1	0	0	0	1	2
7	5	1	1	1	3	11
8	4	0	0	0	2	6
9	0	0	1	0	0	1
10	3	0	2	1	0	6
11	3	2	2	0	3	10
12	0	1	1	0	3	5
13	2	0	0	0	2	4
Sous-titre 1	0	0	0	0	0	0
14	3	0	2	0	2	7
15	0	1	0	0	2	3
Sous-titre 2	0	0	0	0	0	0
16	1	1	1	0	4	7
17	0	0	0	0	0	0
18	2	0	0	0	1	3
19	2	0	2	0	1	5
20	1	0	0	0	2	3
21	1	0	1	0	3	5
22	4	0	1	0	2	7
23	0	0	0	0	0	0
24	2	2	0	0	6	10
25	1	0	0	0	3	4
26	1	0	0	0	1	2
27	0	0	0	0	1	1
28	2	0	0	0	4	6
29	0	0	0	0	1	1
30	0	0	0	0	1	2
31	3	2	1	0	3	9
32	3	0	1	0	5	8
TOTAL	50	12	20	2	66	150

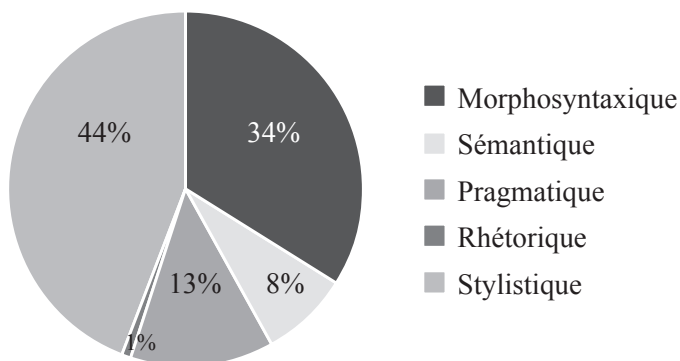
Source : Elaboré par l'auteur.

Le tableau 3 nous montre la totalité des difficultés trouvées dans le texte traduit (étape 1 et 2), par paragraphe et par type de difficulté. Il inclut l'ensemble des corrections réalisées par le professeur participant

et la personne participante dont la langue maternelle est la langue cible. Les incidences retrouvées par le professeur participant sont de 115 (voir le tableau 1 et 2) et les difficultés signalées par le participant originaire de France sont de 36. Il y a eu un total de 150 incidences dans le texte complet considérant l'exclusion d'une incidence de type rhétorique suggérée par le participant natif. Les incidences signalées pour le participant natif étaient de type stylistique (22), morphosyntaxique (11), et sémantique (3).

Les difficultés typiques qui se présentent dans la pratique du thème espagnol-français du corpus choisi sont de type stylistique, suivies du type morphosyntaxique. En effet, la figure 4 montre les pourcentages par type de difficulté obtenus par l'ensemble des deux corrections réalisées par les deux participants. Les contributions du participant dont la langue maternelle est le français marquent une augmentation de 6% dans le type de difficulté stylistique, remarquant la supériorité de ce type de difficulté. Le type de difficulté morphosyntaxique se maintient comme la deuxième difficulté avec un grand nombre d'incidences dans le processus de traduction (34% dans l'ensemble des deux corrections).

Figure 4. *Taux d'incidences par type de difficulté retrouvées dans l'ensemble des deux corrections*



Source : Élaborée par l'auteur.

Conclusion

Tout au long de cette étude, nous avons approfondi les difficultés qui se sont présentées dans le processus de la pratique du thème espagnol-français du texte de critique littéraire *El Purgatorio y el Quijote: resonancias en "Luvina"* [Le purgatoire et le Quichotte : résonances dans « Luvina »] (voir pp. 81-115). Dans cette section se présentent les conclusions de cette étude. Nous montrons la manière dans laquelle les objectifs posés dans l'étude préliminaire ont été atteints, et finalement, des recommandations seront proposées pour d'autres études sur ce sujet.

Il est important de signaler, en premier lieu, qu'une amélioration remarquable a été perçue chez l'étudiante participante, pas seulement au niveau des connaissances de la langue française, mais aussi au niveau de l'analyse et de la compréhension de textes de critique littéraire afin de mieux réaliser la pratique du thème espagnol-français. Cette recherche a privilégié des discussions entre les participants (étudiante, professeur-chercheur professeur chercheur et locuteur natif) pour produire une proposition optimale de traduction à partir de laquelle l'étudiante, qui était intégrée comme un autre membre de la recherche, a véhiculé un apprentissage grâce aux réunions de correction.

A partir des résultats obtenus de la traduction de l'espagnol au français du texte de critique littéraire choisi, nous pouvons conclure que les difficultés typiques de la pratique du thème espagnol-français sont principalement de type stylistique et morphosyntaxique. Les types de difficultés les plus fréquentes s'expliquent par les raisons suivantes : premièrement, cette étude avait des fins didactiques et deuxièmement, le texte avait été traduit par une participante qui avait un niveau de connaissance de langue B2. L'objectif didactique de l'étude a été accompli grâce à la détection et à la résolution des difficultés retrouvées. En effet, chaque langue a ses particularités et l'apprentissage et la maîtrise des variations stylistiques et morphosyntaxiques de l'espagnol et du français deviennent des éléments indispensables pour ceux qui se forment pour devenir des traducteurs.

L'étudiante participante, qui a réalisé la traduction en suivant les pas méthodologiques proposés, a mis en marche des processus métacognitifs tout au long de la pratique du thème espagnol-français qui lui ont permis d'améliorer progressivement ses connaissances de ce processus de traduction. La qualité du texte traduit est aussi un avantage de cette méthodologie.

En effet, d'après Conde (2017), la métacognition dans la traduction fait allusion à la capacité du traducteur de prendre conscience de son propre apprentissage, de ses succès et de ses échecs. Dans cette recherche, l'étudiante participante a réalisé un travail métacognitif pendant le processus de la traduction : elle prenait conscience des apprentissages obtenus et elle a été capable de détecter progressivement par elle-même les propres difficultés avant qu'elles soient signalées par le professeur-chercheur participant ou bien par le participant dont la langue maternelle est le français.

Les méthodes utilisées dans cette recherche (Clinique-critique, APP, Apprentissage basé sur la recherche, Recherche-Action) qui ont conformé la clinique pédagogique ont favorisé largement le processus d'enseignement-apprentissage. Dans le domaine de la traduction il est important d'identifier les difficultés de traduction et de connaître la manière dans laquelle elles peuvent être résolues. Il est important d'avoir les connaissances théoriques des erreurs commises et de leurs solutions, mais la pratique est fondamentale. C'est la meilleure formation des futurs traducteurs de français. Bien que la pratique du thème représente un défi pour le traducteur, il convient de développer chez le futur traducteur les compétences qui lui permettent de maîtriser les différentes modalités de traduction pour faire face aux exigences du monde du travail.

Cette recherche à des fins didactiques est utile, premièrement, pour la formation des futurs traducteurs de français. En effet, à travers les processus utilisés tout au long de cette étude, le panorama de la didactique de la traduction peut être élargi. Deuxièmement, la recherche soutient le talent local à travers la diffusion d'un texte bilingue de critique littéraire.

Cette étude représente la culmination d'une compréhension linguistique poussée au-delà de la salle de classe. Il s'agit de la linguistique appliquée à la traduction, en l'occurrence, à la pratique du thème espagnol-français. Cette recherche valide non seulement la traduction comme une discipline respectable, mais elle montre aussi l'importance des études dans le domaine des langues étrangères.

Références bibliographiques

- AGUILERA, L., De los Santos, E., Flores M.E., e Infante, J. M. (2017). *El Análisis del discurso como insumo en la formación de docentes. Una experiencia*. San Nicolás de los Garza: Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado de https://www.academia.edu/33623704/Libro_El_analisis_del_discurso_en_la_formacion_de_docentes
- ALCARAZ, E. (2000). *El inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza.
- AMADOR, P. V. (2015). *Figuras retóricas (figuras literarias)*. Recuperado de <http://www.iessanfernando.com/wp-content/uploads/2015/11/Figuras-literarias.pdf>
- BARROWS, H. (1986). Problem-Based learning in medicine and beyond: A brief overview. En L. Wilkerson y W. Gijsselaers, *Bringing Problem-Based Learning to Higher 157 Education: Theory*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- BRACOPS, M. (2010). *Introduction à la pragmatique*. Bruxelles: Éditions Duculot.
- CANTÚ ORTIZ, L., Cantú Mendoza, R., Flores Treviño, M. E. & Ibarra Ibarra, J. (Eds). (2018). *Estudios de Humanidades, Investigaciones Interdisciplinarias*. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Filosofía y Letras.

- CONDE, T. (2017). *Los géneros textuales y la pericia en traducción*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/285903373_Los_generos_textuales_y_la_pericia_en_traducion
- DUCRET, J.-J. (2004). *Método clínico-crítico piagetiano*. Recuperado de http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/ve/jjd2004_metodo_clinico_critico_ducret.pdf
- FLORES, M. E. (2008). El Purgatorio y el Quijote: resonancias en «Luvina». En L. Rodríguez Alfano (Comp.). *Entretejidos textuales e interdiscursos. Ocho estudios de la polifonía enunciativa*. San Nicolás de los Garza, N.L.: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- FLORES, M. E., Haidar, J., Rojas, C.E. y De los Santos, E. (Eds.) (2018). *Discurso, cultura, emoción; prácticas discursivas interculturales, transculturales y alternativas*. Monterrey: ALED Mx/UANL, FFyL/ENAH/UACJ/ENS. Recuperado de <http://www.brandinceptors.com/ALED/>
- MACIEL, C. (2003). La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado. *Revista iberoamericana de educación* 33, 91-109. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie33a05.PDF>
- MORALES, P. y Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Revista THEORIA* 13, 145-157. Recuperado de <http://www.ubio-bio.cl/theoria/v/v13/13.pdf>
- NORD, C. (2016). Errores y faltas en la traducción. *Bloemfontein, Sudáfrica*. Recuperado de <https://dti.ua.es/es/vi-coloquio-lucentino/documentos/el-error-en-la-traducion.pdf>
- PEÑAHERRERA, M., Chiluiza, K., y Ortiz, A. (2014). Inclusión del Aprendizaje Basado en Investigación (abi) como práctica pedagógica en el diseño de programas de postgrados en Ecuador. Elaboración de una propuesta. *Journal for Educators, Teachers and Trainers* 5(2), 204-220.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2000). Capítulo XI. La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En: J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. 9ª ed. Madrid: Morata.

- RICKENMANN, R. (2006). *Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia*. Recuperado de <http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/Clinica-did%Elctica-RR.pdf>
- RODRÍGUEZ ALFANO, L. (Comp.) (2008). *Entretejidos textuales e interdiscursos. Ocho estudios de la polifonía enunciativa*. San Nicolás de los Garza: Universidad Autónoma de Nuevo León
- RULFO, J. (1980). "Luvina". En J. Rulfo, *El Llano en llamas*. México: FCE.
- SILVA, H. (2011). Le statut de la langue française au Mexique: esquisse d'une problématique. *Synergies I*, 17-26.
- VALDEZ VEGA, O. y Ungureanu, C. (2021). Representaciones sociales del aprendizaje del francés en Rumania y México: dos perspectivas de análisis. En L. E. Aguilera, E. de los Santos, M. E. Flores & J. Haidar (Eds.), *Enfoques alternativos en los estudios del discurso*, 125-140. Monterrey, N.L.: Fondo editorial de Nuevo León.
- ZUFFEREY, S., y Moeschler, J. (2010). *Initiation à la linguistique française*. París: Armand Colin.

6. HAMLET DANS « LES APPARITIONS INTERMITTENTES D'UNE FAUSSE TORTUE » : UN REGARD SUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE COMMUNICATIVE

Aurora Guadalupe Martínez Cantú
Elsa Yaneth Carranza Mercado
Universidad Autónoma de Nuevo León

Introduction

Dans le contexte actuel de la mondialisation, les défis se multiplient dans le domaine de l'éducation et les élèves ont besoin d'adapter leur profil aux exigences du nouveau millénaire. L'un des aspects qui a suscité un intérêt dans le niveau d'enseignement supérieur est l'apprentissage d'une langue étrangère. La tendance mondiale indique que le français est la deuxième langue étrangère apprise après l'anglais (Organisation Internationale de la Francophonie, 2022).

Tout au long de l'histoire de l'enseignement des langues, différents courants et époques ont donné lieu à l'émergence de différentes approches, prétendument les plus appropriées. Parmi elles, le premier courant fut celui de la méthodologie traditionnelle appelée également la méthodologie de la grammaire traduction adoptée dans le XIX^{ème} et la première moitié du xx^{ème} siècle qui préconisait l'usage de la grammaire et de la traduction de textes à caractère littéraire. Cependant, ce courant a été fortement critiqué parce qu'il était considéré comme artificiel n'encourageant pas la compétence communicative.

Aujourd'hui, l'idée selon laquelle la traduction est plus nocive que perplexe, persiste. Gibert (1989) fait valoir que la traduction pose

de nouvelles exigences à l'apprenant pour élargir sa compétence communicative en langue seconde (L2) dans la mesure où il est confronté à des textes d'un autre auteur, à des concepts qui peuvent lui être étrangers et à des idées et des actions qui peuvent lui être inconnues. Par ailleurs, il élargit également son lexique en L2 et en langue maternelle (LM) et stimule des ressources et des recherches peu utilisées dans la langue maternelle.

Une des modalités de la traduction est celle du thème, qui rencontre la même problématique en étant remise en question comme traduction parfaite notamment dans le domaine de la littérature. Il existe l'idée selon laquelle la traduction du texte ne peut pas être aussi fidèle de la LM à la L2 et réalisée avec la même perfection qu'une autre langue que la sienne. Toutefois, dans certains pays comme le Mexique, la pratique de la traduction vers les langues étrangères est de plus en plus nécessaire dans les domaines politiques, sociaux et économiques.

Bien que la traduction vers les langues étrangères fasse partie des activités de la traduction professionnelle, le nombre de publications qu'elle a généré dans ce domaine reste en phase exploratoire, peut-être en raison de son degré élevé de difficulté. Calvo (2010) mentionne certains problèmes, selon les exercices de traduction qu'ils soient version ou thème, pouvant être très spécifiques et différents.

En tenant compte des raisons présentées, cette recherche analyse le problème dans un contexte où un élève mexicain qui possède l'espagnol comme LM s'y prend pour comprendre le développement de sa compétence communicative en français lors de la traduction d'un texte de critique littéraire de l'espagnol vers le français.

C'est pourquoi trois questions découlent de la problématique centrale : 1) Dans quelle mesure la compétence communicative sera-t-elle développée chez l'étudiant, par la traduction ? 2) Quelles sont les difficultés de traduction présentes dans le texte de critique littéraire de « Hamlet dans "Les apparitions intermittentes d'une fausse tortue" : analyse intertextuel du roman de Sergio Pitol » de Lidia Rodríguez Alfano ? (voir chapitre 3, pages 117 à 159). 3) Quelles solutions sont proposées aux problèmes de traduction identifiés ? Ces questions

abordées du point de vue éducatif, aideront à élucider le problème général mentionné ci-dessus, sur la nécessité d'utiliser le thème comme stratégie pédagogique pour faciliter l'apprentissage du français.

Sur l'auteur Lidia Rodríguez Alfano

Lidia Rodríguez Alfano est l'auteur du texte de critique littéraire « Hamlet dans “Les apparitions intermittentes d'une fausse tortue” : analyse intertextuelle du roman de Sergio Pitol » écrit originalement en espagnol et traduit en français pour cette étude (voir chapitre 3, pages 117 à 159). En 1981, elle a obtenu une licence en Lettres Espagnoles à l'Institut Technologique et d'Études Supérieures de Monterrey. En 1993, elle a fait un master en Lettres Espagnoles à l'Université Autonome de Nuevo León et en 1999, un doctorat en Linguistique Hispanique à l'Université Nationale Autonome du Mexique. Elle était professeure-chercheuse à la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université Autonome de Nuevo León (UANL) où elle a acquis une vaste expérience professionnelle. Elle fait partie du Système National de Chercheurs (SNI en espagnol) du Conseil National de la Science et de la Technologie (CONACYT), niveau 2.

Elle a principalement dispensé des cours dans les licences en Lettres et en Sciences du Langage, dans le master en Langue et Littérature et dans le doctorat en Études de la Culture.

L'auteure a été invitée à participer à des activités dans des établissements éducatifs et de recherche, tels que l'Institut de Recherches Sociales (IINSO) de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'UANL. Elle a également été invitée à travailler à l'Université de Guadalajara (UDG), à l'École Nationale d'Anthropologie et d'Histoire (ENAH) et à l'Université Autonome de Zacatecas (UAZ).

Lidia Rodríguez Alfano a publié des livres au niveau national et international, comme auteure et co-auteure. Parmi les ouvrages les plus importants on cite les suivants : *Investigación sociolingüística. El habla de monterrey. Su trayectoria en una página electrónica* (2005), *Entretejidos textuales e interdiscursos. Ocho estudios de la*

polifonía enunciativa (compilation) (2008), La (des)cortesía y la imagen social en México. Estudios semiótico-discursivos desde varios enfoques analíticos (2009), Perspectivas dialógicas en estudios del lenguaje (2010) et Cultura e identidad transfronteras. Historia, arte y discurso (2012), entre autres.

De plus, Lidia Rodríguez Alfano a publié des articles, comme auteure et co-auteure, dans des revues de grande diffusion nationale et internationale : *La atenuación en justificaciones argumentativas en el corpus Monterrey-PRESEEA (2018a), Discursive denial as an indicator of Gender-based violence against women (2018), La dimensión dialógica de la evidencialidad en una conversación espontánea (2018b), El uso del silencio como estrategia discursiva e indicador de violencia doméstica y física en mujeres residentes del área metropolitana de Nuevo León (2018), La expresión de la violencia instrumental y simbólica en Facebook y Twitter (2020a), El poder inteligente en redes sociales: la argumentación con base en las emociones (2020b), La polarización en Facebook. El conflicto político discursivo en la campaña de vacunación contra el CoViD en México (2021), entre autres.*

Sur l'œuvre

Le texte traduit par l'étudiant participant à cette étude à des fins didactiques est intitulé Hamlet en « *El tañido de una flauta* » : *un análisis intertextual de la novela de Sergio Pitól*. Il a été écrit par Lidia Rodríguez Alfano et publié originalement en espagnol, en 2008, dans le livre *Entretejidos textuales e interdiscursos. Ocho estudios de la polifonía enunciativa*. Il a été repris pour cet ouvrage en version bilingue espagnol-français (voir chapitre 3, pages 117 à 159). Le texte de 4 560 mots est une critique littéraire et comporte des citations directes des œuvres, ainsi que des références à d'autres auteurs pour justifier l'analyse. La critique, qui commence par une citation et qui contient des références en bas de page, est divisée en cinq sous-thèmes : 1) les personnages et la structure du roman ; 2) l'intertextualité avec

Hamlet, de Shakespeare ; 3) l'intertextualité avec « l'Hamlet de Redgrave » ; 4) la couverture et les repères de la publication de l'œuvre et 5) reconstruction du sens du roman, basée sur la relation intertextuelle.

Quand l'auteur parle de « Hamlet dans "Les apparitions intermittentes d'une fausse tortue" : analyse intertextuelle du roman de Sergio Pitol » dans le premier roman, il indique les bases de sa poésie : « En l'écrivant, j'ai tacitement établi un engagement à l'écriture. J'ai décidé, sans savoir que j'avais décidé, que l'instinct devait s'imposer à toute autre médiation. C'était l'instinct qui déterminerait la forme ». Et depuis, l'instinct a déterminé des formes complexes, des tissus compacts dans lesquels plusieurs trames, certaines minimales, sont ajustées avec la précision avec laquelle les différentes parties d'un mécanisme d'horlogerie fine le font. On retrouve les traits distinctifs de l'écriture de Pitol.

Le roman est divisé en chapitres numérotés qui s'articulent comme des fragments dans lesquels sont recueillis les souvenirs et les émotions des deux protagonistes : un cinéaste et un peintre qui nous font connaître indirectement d'autres personnages, y compris Carlos Ibarra, noyau du récit. Quelques longs chapitres sont à côté d'autres plus courts, même très courts, ce qui crée un tempo de lecture particulier et dessine une forme asymétrique. Temps et espace, les coordonnées qui sous-tendent toute narration, semblent s'annuler par le mélange constant de ce qui est proche avec ce qui est lointain, de ce qui est immédiat avec ce qui est ancien, résultat des mécanismes de la mémoire. Le cinéaste et le peintre, l'un de Venise et l'autre de sa maison à Xalapa, parlent de Londres, Paris, Rome, New York, Belgrade, Mexico, Varsovie, les Bouches de Kotor, d'événements qui se déroulent dans leur présent et de ceux qui se sont produits il y a dix, vingt ans et bien plus encore. Ils parlent de ce qu'ils ont dit, vu, fait, senti et supposent ce que tous les autres avec qui ils sont en relation, ressentent. Ils sautent sans grand avertissement d'un endroit à l'autre, d'une époque à l'autre, d'une voix à l'autre, comme leur viennent les souvenirs. La sensation d'un non-temps ainsi créée : « Tous les temps sont au fond un temps

unique, Venise comprend et est comprise dans toutes les villes », nous lisons dans le roman de Pitol intitulé « Jeux floraux », publié en 1985, l'opinion qui confirme celle de Gabino Rodríguez, le grand ésotérique du Taon... avec lequel Pitol, en 1996, ouvrira son roman intitulé « L'art de la fugue » : tout est dans tout. Mais les narrateurs de Pitol ne se solidarisent pas entièrement avec les protagonistes, mais prennent une distance éthérée qui rappelle ce que l'écrivain soutient de Thomas Mann quand il le place dans le groupe des excentriques parce qu'il est « le créateur d'un genre superbe de parodie ». Il le dit en se référant à la subtilité qui fait qu'elle passe inaperçue malgré l'influence décisive qu'elle a dans l'histoire... comme dans tous les romans de Pitol, des personnages et des événements sont présentés à travers de nombreux regards. Cette multiplicité ajoute du poids et de la complexité aux histoires et confirme en même temps l'impossibilité de les connaître pleinement. Mais dans cette multiplicité il y a aussi des coïncidences, certaines surprenantes comme celles qui attirent le peintre d'œuvres prémonitoires du Tañido et d'autres moins spectaculaires, où deux ou plusieurs personnes partagent simplement l'opinion sur quelqu'un ou quelque chose.

Cadre théorique

La compétence communicative

La compétence communicative permet aux individus d'utiliser leurs connaissances linguistiques ainsi que leurs connaissances sur comment et quand émettre des messages dans des contextes spécifiques (Ospina, 2018). Elle implique les connaissances des règles grammaticales, lexicales, culturelles, et stratégiques qui conduisent à l'utilisation de la parole dans un contexte social. Dumortier (2006) définit la compétence communicative comme « une tâche par rapport aux parlants d'une langue déterminée avec laquelle les personnes peuvent utiliser les aspects formels d'une langue pour transmettre un message » (p. 16).

Selon le Conseil de l'Europe (2018), la compétence en communication comprend plusieurs composantes : linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. La composante linguistique, au cœur de la compétence communicative, établit la capacité des locuteurs à utiliser les aspects formels de la langue tels que la grammaire, la syntaxe, la sémantique, le lexique, la phonétique, l'orthographe et l'orthoépie. L'utilisateur de la langue considéré comme acteur social disposera de cette composante en fonction de la quantité et qualité de ces aspects, de la structuration cognitive, de sa mémoire à long terme et de son accessibilité.

La composante sociolinguistique se définit comme la capacité de l'interlocuteur à intégrer les aspects de la culture et de la vie quotidiennes à l'acte du discours afin de transmettre un message sans devoir employer le sens exact des mots que l'on exprime. L'utilisateur de cette composante doit respecter les règles sociales telles que la politesse, l'articulation des différences entre sexes, générations et groupes sociaux, etc. Elle a un rôle essentiel dans l'interaction des individus de différentes cultures.

Quant à la compétence pragmatique, elle recouvre les principes selon lesquels le discours est organisé et structuré selon des modèles d'interaction afin d'exécuter des fonctions de communications.

D'après le Conseil de l'Europe (2018) :

Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. Plus encore pour cette composante que pour la composante linguistique, il n'est guère besoin d'insister sur les incidences fortes des interactions et des environnements culturels dans lesquels s'inscrit la construction de telles capacités (p. 145).

Pour conclure, afin de développer tout l'ensemble de savoirs et savoir-faire, un apprenant de la langue cible devra intégrer des représentations, des mécanismes et des capacités dans un contexte ou situation particulière afin d'interpréter les codes linguistiques de cette langue.

La traduction comme méthode d'apprentissage

La traduction présente de nombreux avantages en tant que ressource didactique. En premier lieu, la traduction permet de comprendre l'influence de la langue maternelle de l'étudiant sur son apprentissage de la langue cible. Selon Duff (1991), l'un des principaux défenseurs de la traduction en tant que facilitateur de l'acquisition de la langue, on doit l'inclure dans le domaine de l'éducation car elle a été, depuis les temps les plus reculés, fondamentale pour le développement de l'humanité (culture, économie, médecine, etc.). Elle fait partie de la vie quotidienne des êtres humains car elle est présente dans les entreprises, les banques, les aéroports, les livres, etc.

De plus, lorsque l'étudiant compare les deux langues, il est capable détecter et de corriger les erreurs qui pourraient passer inaperçues, telles que l'utilisation incorrecte de mots et de structures. Traduire favorise également la discussion et le dialogue. Ce qui précède a lieu au moment d'interagir de façon collaborative et de communiquer à propos de ce que nous essayons de traduire pour trouver la bonne réponse. Duff (1991) considère que trois éléments relient la traduction à l'apprentissage des langues : la précision, la flexibilité et la clarté. Une des raisons est que lorsque l'élève traduit ou communique, il a besoin de la flexibilité et de la précision pour trouver les mots les plus appropriés pour communiquer clairement ce qu'il veut exprimer. Popovic (2001) plaide pour l'utilisation de la traduction comme phénomène de stratégie d'apprentissage tout comme la répétition. Cependant, l'auteur va plus loin en proposant un certain nombre de conditions que doivent remplir les activités de traduction telles que favoriser la créativité et la création d'idées, utiliser la langue dans un but précis, se concentrer sur le rôle de la langue plutôt que sur la forme et encourager la participation et le travail indépendant de l'étudiant.

Il existe également des arguments contre la traduction en tant que ressource didactique pour apprendre une langue étrangère. La valeur de son utilisation est remise en question car on considère que, lors de la traduction, l'élève se concentre sur les formalités de la langue en laissant de côté la communication authentique, et empêche le développement de l'écoute

et de la parole. En conclusion, la polémique de l'utilité de l'exercice de la traduction réside dans une simplification excessive de celle-ci. Il est nécessaire de formuler des objectifs clairs pour pouvoir la mettre en œuvre avec des méthodes appropriées en fonction des différents types de besoins de l'élève et des différents types de traductions (Pegenaute, 1996).

Les défis rencontrés en traduisant la littérature

Face à la pratique du thème, il est important de déterminer la possibilité de la réaliser afin de remettre en question sa faisabilité. Dans ce travail, nous partons de l'idée qu'il est non seulement possible de traduire, mais aussi de produire des résultats positifs. Cependant, nous ne pouvons pas nier les difficultés évidentes qui peuvent varier en fonction des langues ou du type de texte à traduire. Elles peuvent être d'ordre morphosyntaxique, sémantique, rhétorique, stylistique, pragmatique, d'omission et de référence ce qui nous empêche d'atteindre une équivalence parfaite mais que le traducteur doit surmonter.

La morphosyntaxe est une discipline qui étudie la composition des mots et leur organisation dans la formation de phrases ou du moins de phrases grammaticalement correctes (Zufferey & Moeschler, 2010). Par conséquent, la dimension morphosyntaxique dans la présente étude sur les difficultés à traduire fera référence à l'utilisation correcte des mots en LM quant à leur composition interne et leur position dans la phrase, en tenant compte des éléments mentionnés comme l'accord des adjectifs et l'accord en genre et en nombre des verbes ainsi que le choix des temps et des modes.

La dimension sémantique est définie comme la signification des mots ou comme les mécanismes mêmes de leur construction. Selon Zufferey et Moeschler (2010), il existe une dépendance entre les mots car ils sont liés entre eux. La dépendance obéit à des critères de spécificité, d'homonymie, de synonymie, d'antonymie, de polysémie, d'hyponymie, d'hyponymie, etc.

Les difficultés pragmatiques remettent en cause la relation du langage avec les utilisateurs et les circonstances de la communication.

Contrairement à la sémantique, la pragmatique s'intéresse au sens des énoncés et non à celui des mots isolés. Un élément clé de l'approche pragmatique est le contexte, car il génère une interprétation du message transmis. Dans le cas d'un traducteur littéraire, il est important qu'il analyse les intentions de l'auteur de l'œuvre, sa biographie, son genre, ainsi que les connaissances partagées entre les interlocuteurs et la situation ou le contexte qui lui permet de déduire le sens de la phrase formulée (Soto, 2013). L'absence de références est une difficulté qui découle de la dimension pragmatique. Selon Lu et Hsueh (1999), la connaissance culturelle prend de l'importance car elle sert de référence pour le traducteur qui facilite la compréhension du texte originel sans avoir à se référer à l'analyse de la structure de la LM.

Une autre dimension qui pose un problème lors de la traduction d'un texte littéraire est la rhétorique. En effet, ce qui caractérise ce type de texte, c'est précisément la présence de figures rhétoriques qui utilisent le langage non seulement comme moyen de communication mais aussi dans un but persuasif ou esthétique. Louzir (2019) mentionne que ce type de traduction pose un défi au traducteur devant procéder à des choix pour transmettre l'image représentée dans la langue source au paysage culturel de la langue cible.

Lin (2011) définit la stylistique comme l'ensemble des traits formels ou des moyens d'expression disponibles dans une langue. Le traducteur littéraire doit adapter la manière d'écrire d'un auteur, la longueur et le type de phrases en langue cible de manière à produire un résultat le plus fidèle possible.

Ljepavic (2018) soutient :

Traduire, c'est donc observer le fonctionnement des langues pour en dégager les similitudes ou le fond qui leur est commun, et relever les spécificités propres à chacune d'entre elles, qu'il importe de pouvoir exprimer d'une façon adéquate dans la langue en question. Le traducteur s'efforcera non seulement de trouver un équivalent mais de trouver un équivalent de même style (soutenu, familier, argotique, technique, etc.) (p. 258).

Enfin, certaines informations sont parfois omises dans la L2. Cet événement est connu comme l'omission et, selon Gile (2009), cela est dû à l'insuffisance des capacités de traitement par le traducteur dans certains segments du texte. Une autre raison tient au fait que l'interprète décide sciemment d'omettre ces informations lorsqu'elles ne sont pas pertinentes ou qu'elles ne sont pas adaptées à un certain type d'audience et que l'interprétation risque d'affecter les intérêts de l'orateur.

Cadre méthodologique

Ce travail s'inscrit dans un projet de recherche d'une méthodologie mixte qui vise à étudier le développement de la compétence communicative à travers la traduction comme outil d'apprentissage. La composante quantitative se fonde sur l'identification et la classification des difficultés éprouvées par l'étudiant lors de l'exercice de la traduction ainsi que sur le développement de sa compétence communicative en français en tant que langue étrangère. La composante qualitative se base sur des données relevant de l'analyse du contenu du thème d'un étudiant ainsi que des corrections et des solutions proposées par deux enseignants et un natif. L'approche mixte nous a permis de croiser les résultats obtenus afin d'augmenter la validité de l'étude.

La population de cette recherche se compose de quatre participants : un étudiant, deux enseignants mexicains ayant l'espagnol comme langue maternelle et un enseignant français ayant le français comme langue maternelle. Bien que ni les tuteurs, ni l'étudiant ne soient experts en traduction, le travail est soutenu par leur maîtrise de la langue française (DALF C1 des tuteurs mexicains, DELF B2 de l'étudiant) ainsi que par la supervision et la discussion de chaque segment de la traduction par les enseignants et l'étudiant. Il faut mentionner aussi que le participant natif possède un niveau DELE C2 (Diplôme d'Espagnol).

La collecte des données s'est déroulée de 2019 à 2020 dans une université du nord-est du Mexique. Nous avons invité l'étudiant et le natif à participer à l'étude en les rassurant sur le fait que la participation

était volontaire. L'instrument de recherche utilisé était un tableau qui comprenait quatre colonnes titrées de la façon suivante : le texte source, le texte cible, les corrections des enseignants et les corrections du natif. Le critère principal de la correction des traductions était la correspondance avec le français standard écrit. Chaque ligne du tableau correspondait à un paragraphe du texte.

Une fois que l'élève a reçu le texte à traduire, sur la base de ses connaissances et de son expérience, il devait effectuer la traduction tout en ayant chaque semaine une réunion de révision avec les professeurs responsables. À des fins pratiques, le contenu à vérifier de façon hebdomadaire, était de deux ou trois paragraphes (selon la longueur). Pendant les réunions, les professeurs et l'étudiant affectés dans l'équipe lisaient la version en espagnol du paragraphe et la proposition de traduction en français faite par l'étudiant. Le document aurait dû être présenté sous une forme qui permette de naviguer dans les deux documents et de les visualiser facilement.

Pour obtenir les données qualitatives, et après avoir identifié les difficultés actuelles, une discussion de groupe a eu lieu dans le but de classer chacune des erreurs identifiées dans les dimensions de morphosyntaxique, sémantique, pragmatique, rhétorique et stylistique.

Après avoir répertorié chacune des difficultés identifiées, l'information obtenue a été présentée dans un tableau organisé selon la dimension, le texte en espagnol, la proposition de traduction de l'élève et les modifications apportées par l'enseignant. Pour une meilleure lecture et une présentation plus claire et visible des informations pour les lecteurs, l'utilisation de couleurs a été requise pour signaler les difficultés rencontrées.

Une fois l'obtention de la classification des difficultés par dimension, l'analyse numérique a pu être effectuée. Contrairement à l'étape qualitative, la quantitative se concentre sur les données de type numérique, permettant d'obtenir des chiffres ou des pourcentages aidant à l'analyse du phénomène à étudier ou de la question de recherche posée. Ainsi, à la fin de l'analyse quantitative, non seulement des chiffres précis sur le concours de difficultés ont été obtenus, mais aussi un pourcentage global en termes de traduction. L'analyse a été effectuée

sur une feuille de calcul Excel. Afin d'analyser les données de manière simple et ordonnée, le texte a été divisé en paragraphes et les difficultés rencontrées ont été comptabilisées. Il convient de mentionner qu'il a fallu marquer des sous-thèmes car l'extension du contenu variait considérablement. Ainsi, la feuille de calcul d'Excel a présenté les difficultés par paragraphe de type morphosyntaxique, sémantique, pragmatique, référentielle, rhétorique, d'omission et stylistique, en indiquant le total par paragraphe, par dimension ainsi que la somme totale.

Enfin, le texte initial a été divisé en deux sections. La première section comprenait les 21 premiers paragraphes traduits et la deuxième les 22 autres. Ceci afin de déterminer une éventuelle évolution du niveau de la compétence communicative de l'élève.

La procédure de l'analyse des données qualitatives a été la suivante. Nous avons réalisé une lecture détaillée des données pour les diviser en fragments ou unités et pour finalement en faire émerger des catégories à partir des interprétations. Grâce à cette analyse inductive proposée par Thomas (2006), nous avons pu identifier des catégories de difficultés lors de la traduction ainsi que des solutions pour y remédier. En ce qui concerne les données quantitatives, nous avons utilisé l'analyse statistique descriptive afin de déterminer la moyenne comme mesure de tendance centrale. Finalement, les graphiques de représentation tels que le diagramme à secteurs et l'histogramme de fréquences ont permis de visualiser les résultats sur le développement de la compétence communicative.

Analyse des résultats

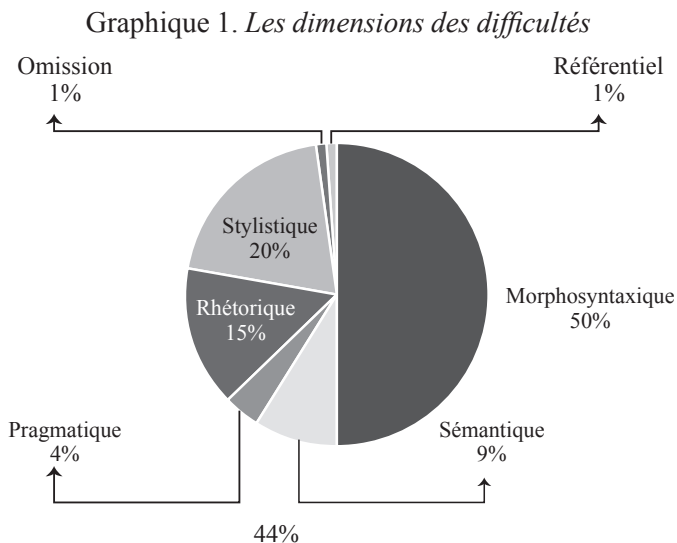
Difficultés et solutions du thème

L'un des objectifs de cette recherche est d'identifier les difficultés qui se présentent à travers le thème de l'espagnol au français d'un texte de critique littéraire et ainsi, de pouvoir proposer des solutions aux erreurs commises par un étudiant de L2. Pour atteindre cet objectif, des sessions de travail ont été organisées dans un premier temps entre

les participants dont la LM est l'espagnol : l'étudiant et les deux enseignantes mexicaines. Dans un second temps et après la révision et la proposition de traduction des enseignantes, le professeur natif de la L2, non seulement a approuvé les corrections proposées par les deux enseignantes, mais il en a ajouté d'autres.

Pour conclure, les types de difficultés ont été classés selon les dimensions : sémantique rhétorique, référentielle, pragmatique, morphosyntaxique, stylistique et d'omission.

Comme le montre le graphique ci-dessous, les résultats ont montré que le pourcentage de difficultés prédominantes était de type morphosyntaxique avec 50%, suivi de la stylistique avec 20%, puis des difficultés rhétoriques avec 15%, sémantiques avec 9% et enfin les difficultés d'omission et références avec 1%. Une relation est établie entre la prédominance des dimensions morphosyntaxique et stylistique et le type de texte à travailler.



Source : Élaboré par l'auteur

À titre d'exemple et pour mieux comprendre les difficultés rencontrées, il a été choisi d'utiliser le format ci-dessous. Comme le montre le tableau 1, au paragraphe 35, huit modifications sont proposées par le professeur natif, dont quatre de dimension morphosyntaxique, trois de sémantique et une de rhétorique. En ce qui concerne les quatre premières modifications, trois sont identifiées par l'utilisation inappropriée des temps : *il croyait* (1), *auras connu* (2), *serait capable de* (3) et *se traînait* (4). Les deux derniers choix verbaux pourraient être reconnus comme une difficulté appartenant à la dimension rhétorique parce que dans la citation une hyperbole est utilisée par l'auteur. Les enseignants et le professeur natif ont également proposé l'utilisation de *même* pour donner plus de naturalité au texte en L2, ce qui expliquerait une difficulté de dimension rhétorique à la classification. En outre, en ce qui concerne les incidences sémantiques, les verbes *croire* (1), *donner* (2) et *apprécier* (3) ainsi que l'adjectif *méprisable* (4) ont été corrigés par l'enseignant natif.

Dans l'extrait du paragraphe 22 (voir tableau 2), trois modifications ont été recommandées par le natif. Une difficulté a été observée avec le choix de déterminant indéfini *quelques* (1) qui dénote une représentation que l'on se fait de la quantité exprimée. Cependant, il est proposé d'utiliser *certains* (1) car il désigne un sous-ensemble d'éléments d'un plus grand ensemble alors que *quelques* désigne simplement un ensemble plus réduit. En second lieu, une autre difficulté a été relevée dans ce paragraphe et il a été suggéré de remplacer *des paroles* (2) par *des propos*. Enfin, le professeur natif a fait valoir qu'une erreur très récurrente était l'utilisation de l'adverbe *quand* au lieu de *lorsque* (3). Bien que ces deux adverbes soient interchangeable lorsqu'ils indiquent une corrélation simple dans le temps, ils ne le sont pas lorsque l'opposition simultanée est indiquée comme le montre la correction dans l'extrait. La première et la troisième difficulté correspondent à la dimension morphosyntaxique tandis que la seconde appartient à la sémantique.

Tableau 1. *Analyse du professeur natif : paragraphe 35*

Texte en espagnol	Le thème		La version
	ÉTUDIANT	CONTRIBUTION DES ENSEIGNANTES MEXICAINES	CONTRIBUTION DE L'ENSEIGNANT NATIF
<p>y él discurre que, si ella hubiera conocido la nueva situación de su hijo Eduardo: “sería capaz hasta de dar gracias a la mano que le administró el veneno para poder disfrutar del miedo abyecto, pegajoso, infantil, en que reptaba su hijo” (p. 46).</p>	<p>et il <u>croyait</u> que, si elle <u>auras connu</u> la nouvelle situation de son fils Eduardo : « elle <u>serait capable</u> de remercier la main qui <u>l’a donné</u> le poison pour pouvoir <u>apprécier</u> la peur <u>méprisable</u>, gluante, infantile dans lequel son fils <u>se traîne</u> » (p. 46).</p>	<p>et il <u>pense</u> que, si elle <u>avait connu</u> la nouvelle situation de son fils Eduardo : « elle <u>oserait même</u> de remercier la main qui <u>lui a offert</u> le poison pour pouvoir <u>apprécier</u> la peur <u>méprisable</u>, gluante, infantile dans laquelle son fils <u>se traîne</u> » (p. 46).</p>	<p>et il <u>prétend</u> que, si elle <u>eût connu</u> la nouvelle situation de son fils Eduardo : « elle <u>aurait été même capable</u> de remercier la main qui <u>lui a administré</u> le poison pour pouvoir <u>savourer</u> la peur <u>abjecte</u>, gluante, infantile dans laquelle <u>se traînait</u> son fils » (p. 46).</p>

Source : Élaboré par l’auteur.

Tableau 2. *Analyse du professeur natif : paragraphe 22*

Texte en espagnol	Le thème		La version
	ÉTUDIANT	CONTRIBUTION DES ENSEIGNANTES MEXICAINES	CONTRIBUTION DE L'ENSEIGNANT NATIF
*La interpretación crítica que unos personajes hacen de lo dicho por otros *... y los pliegos de resaca , donde Carlos describe el sitio donde se halla como inadecuado...	* L'interprétation critique que quelques personnages font sur la paroles des autres personnages * ... et les conséquences de l'abus de l'alcool, quand Carlos décrit l'endroit où il se trouve comme inadéquat...	* L'interprétation critique que quelques personnages font sur les paroles des autres personnages * ... et les conséquences de l'abus de l'alcool lorsque Carlos décrit l'endroit où il se trouve comme inadéquat....	L'interprétation critique que certains personnages font des propos des autres personnages * ... et les conséquences de l'abus de l'alcool lorsque Carlos décrit l'endroit où il se trouve comme inadéquat...

Source : Élaboré par l'auteur.

En conclusion, et sur la base des résultats tant qualitatifs que quantitatifs obtenus à partir des analyses présentées, les difficultés typiques qui se présentent dans le thème d'espagnol au français de l'œuvre de critique littéraire sont d'ordre principalement morphosyntaxique et stylistiques, suivies par les difficultés rhétoriques, sémantiques, pragmatiques, référentielles et enfin d'omission.

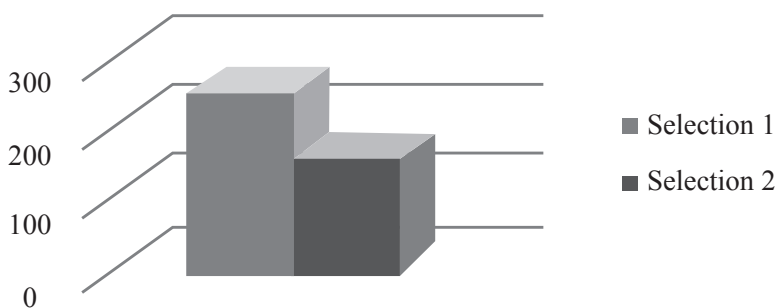
Le développement de la compétence communicative

Le but de tout travail de recherche est de répondre aux questions qui lui ont été posées. Dans ce paragraphe, les résultats qui rendent compte de l'objectif à identifier dans quelle mesure la compétence communicative

s'est développée avec l'exercice du thème sont présentés. Certains auteurs comme Canale et Swain (1980) affirment que la compétence communicative ne peut être mesurée, mais que seule la performance est observable. Dans cette enquête, on suppose que la traduction est l'acte observable de cette compétence. Pour le prouver, le texte de critique littéraire traduit par l'élève participant a été divisé en deux sections. La première section concerne les premiers paragraphes traduits par l'élève (1-22) et la deuxième les paragraphes 22-42.

En faisant le décompte du nombre de difficultés dans la première et la deuxième section, les résultats ont indiqué qu'il y avait une diminution significative du nombre de difficultés rencontrées (voir graphique 2).

Graphique 2. *Moyennes des difficultés présentées par sections*



Source : Élaborée par l'auteur.

Comme le montre le tableau, l'apparition de difficultés a diminué d'un peu plus de 38%, avec un total de 256 dans la première section contre 161 dans la deuxième. Cependant, on constate à nouveau la prédominance des dimensions morphosyntaxiques (89 sur 120) et stylistique (58 sur 70), suivies de trois erreurs de type sémantique, trois pragmatiques, trois référentielles et une rhétorique. La dimension d'omission est la seule qui a connu une augmentation de quatre difficultés, peut-être en raison du contenu des paragraphes traduits dans la deuxième section. La décision d'omettre les informations

dans ces paragraphes tient au peu de pertinence de l'information dans le discours.

De même, une relation a été établie entre la prédominance des domaines stylistique et morphosyntaxique et le type de texte à travailler. Le traducteur littéraire est confronté à un plus grand défi en traduisant des textes littéraires dont le contenu est généralement abstrait et, par conséquent, la plupart de ces textes sont souvent implicites (Sabetska, 2017). Afin d'exprimer la part abstraite du texte, l'élève s'est vu obligé d'utiliser des connecteurs et des structures grammaticales plus complexes. Enfin, le défi de l'élève traducteur a été de conserver le style particulier, le milieu d'expression artistique et le genre du texte.

En conclusion, la conjonction des difficultés par paragraphe semble généralement constante et aucun changement significatif n'est perceptible. Les résultats indiquent que la deuxième section présente une traduction cohérente avec des erreurs minimales. Il est alors possible de déduire que la diminution des difficultés au fur et à mesure que la traduction progresse est due au processus d'assimilation par l'étudiant/traducteur relatif au style de rédaction, au niveau de langue et au lexique. L'amélioration de la rédaction en L2, due à la diminution d'erreurs de type morphosyntaxique et de style indique que la traduction est d'avantage un moyen plutôt qu'une fin pour développer et élargir sa compétence expressive dans la langue cible.

Conclusions

Cette étude a pour but d'identifier le développement de la compétence communicative en français comme langue étrangère en utilisant comme outil le thème de l'espagnol au français d'un texte de critique littéraire. Pour atteindre cet objectif, il a été question d'utiliser une méthodologie mixte afin d'identifier les difficultés rencontrées dans l'exercice de la traduction et ainsi de proposer et décrire des solutions débattues lors des sessions de travail entre l'élève et les enseignants. Les résultats commentés dans cet article doivent être considérés comme

une réelle découverte partielle d'un étudiant d'une université publique du nord-est du Mexique. Par conséquent, ils ne sont pas destinés à être généralisés au reste de la population étudiante du même établissement.

Sur la base de l'analyse des données, il a été conclu que l'élève participant avait développé des compétences linguistiques de la langue française non seulement au niveau lexical, grammatical ou syntaxique mais aussi au niveau de l'analyse et de la compréhension du texte pour l'exprimer le plus efficacement possible dans la langue cible. Au moment de comparer les deux langues, dans le premier bloc des extraits traduits, l'étudiant a interagi et communiqué avec les participants au projet pour négocier le sens des énoncés du texte, ce qui a également favorisé leur métacognition. Ce processus d'enseignement-apprentissage a eu une influence positive sur la pratique et sur la diminution des erreurs dans le second bloc du texte traduit par l'élève.

Cette recherche a également répondu à la question sur les difficultés typiques dans la traduction de critique littéraire *Hamlet en « El tañido de una flauta » : análisis intertextual de la novela de Sergio Pitol* vers la langue d'arrivée. Les difficultés typiques ont été identifiées comme étant d'ordre morphosyntaxique, les difficultés étant, en outre, moins nombreuses. D'une part, la prédominance des erreurs de style dans le thème est compréhensible, compte tenu des caractéristiques propres au type de texte avec lequel on travaille. D'autre part, le pourcentage moyennement bas d'incidences de type rhétorique est inattendu en raison de la difficulté du texte source. Il représente lors une preuve de prises de décisions appropriées en matière de traduction de la part du participant.

Les avantages qui peuvent découler de cette étude sont liés à l'enseignement, en particulier, des langues étrangères. Bien que ce travail soit centré sur les étudiants, il vise à toucher directement les enseignants qui pourront constater que la traduction est un moyen d'apprendre la langue cible et non plus seulement un outil pour former des traducteurs et des interprètes professionnels. Une des contributions de ce travail à la pratique pédagogique consiste à considérer la traduction non pas comme l'axe central de l'enseignement des langues, mais comme un outil didactique complémentaire.

Il contribue également à divers domaines de connaissances. En premier lieu, à la traduction notamment à l'étude du thème car il évalue la faisabilité de ce type de traductions de textes littéraires surtout quand il est parfois difficile voire impossible de trouver des traducteurs natifs. De la même façon, il encourage l'analyse du processus de traduction. De manière générale, l'analyse extensive réalisée génère des connaissances dans le domaine linguistique non seulement de l'espagnol comme langue de départ mais aussi du français comme langue d'arrivée en analysant les phrases présentes dans le corpus des morphèmes aux unités de signification et du texte dans une situation de communication.

Sur la base des considérations théoriques, des résultats de la recherche et des conclusions présentées dans ce paragraphe, il convient d'exprimer certaines limites de cette étude et, d'établir des axes de recherches futures. La réalisation de cette recherche avec un texte inédit est devenue la principale limite puisque tout ce qui compte comme référence est la théorie. Par ailleurs, cette étude étant l'une des pionnières de ce type au Mexique, il n'existe pas de recherches préalables qui serviraient de base pour une méthodologie à mettre en œuvre tant pour la collecte de données que pour leur analyse. À cet égard, il est recommandable de poursuivre les recherches sur ce sujet en tenant compte de l'analyse des traductions officielles existantes et de proposer ainsi une nouvelle traduction.

Il serait enrichissant de poursuivre cette recherche afin de favoriser l'apprentissage de la langue étrangère à travers la traduction. Une deuxième étape est recommandée pour cette étude dans laquelle il est indispensable de prendre en compte les difficultés que le thème pose, comme un outil didactique systématique pour une mise en pratique en classe afin de développer les compétences linguistiques. Enfin, les lignes de recherche à partir de cette étude pourraient se ramifier vers d'autres disciplines comme la sémiotique, la sémantique et la rhétorique.

Références bibliographiques

- ÁLVAREZ, A. (2007). *La traducción poética*. Oviedo: Université d'Oviedo.
- BARRERA MÁRQUEZ, F. & Rodríguez Alfano, L. (2021). La polarización en Facebook. El conflicto político discursivo en la campaña de vacunación contra el CoViD en México. *Signos Lingüísticos*, 17 (34). <https://signoslinguisticos.izt.uam.mx/index.php/SL/article/view/338>
- BARRERA MÁRQUEZ, M. F., Rodríguez Alfano, L. (2020a). La expresión de la violencia instrumental y simbólica en Facebook y Twitter. *Textos en Proceso*, 6 (1), 160-171. <https://doi.org/10.17710/tep.2020.6.1.9barrerarodriguez>
- BARRERA MÁRQUEZ, M. F. & Rodríguez Alfano, L. (2020b). El poder inteligente en redes sociales: la argumentación con base en las emociones. *EMOCIONES. Revista de Expresión y Comunicación Emocional*. 4, 98-109. http://institucional.us.es/aiece/web/wp-content/uploads/2020/10/RE_N409.pdf
- CALVO, E. (2010). *Análisis curricular de los estudios de Traducción e Interpretación en España: perspectiva del estudiantado* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Granada, Granada.
- CANALE, M. et Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1(1), 1-47.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Trad. G. Breton y C. Tagliante. Recuperado de <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>
- CORTES COSS, D. E., Rodríguez Alfano, L., Infante, J. M. & Domínguez Hernández, M. (2018). Discursive denial as an indicator of Gender-based violence against women. *IOSR Journal of*

- Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*, 23 (5), 9-16. <https://doi.org/10.9790/0837-2305100916>
- CORTES COSS, D. E. & Rodríguez Alfano, L. (2018). El uso del silencio como estrategia discursiva e indicador de violencia doméstica y física en mujeres residentes del área metropolitana de Nuevo León. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 6 (3), 34-44. <http://www.revflacso.uh.cu/index.php/EDS/article/view/286/0>
- DOS SANTOS, F. y Alvarado, E. (2012). Traducción literaria y sus implicancias en la construcción de la cultura. *Núcleo* 24(29), 217-245. Recuperado de http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_n/article/view/4921/4732
- DUFF, A. (1991). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- DUMORTIER, J.-L. (2006). *Compétence de communication. Jugement de goût et jugement de valeur*. Liège: Service de Didactiques des langues et littératures francaises et romanes.
- GIBERT, T. (1989). Las prácticas de traducción y el proceso de adquisición de la L1. En T. Labrador Gutiérrez, R. M. Sainz de la Maza y R. Viejo García (eds.), *Actas del IV Congreso Nacional de Lingüística Aplicada (AESLA)*. Santander, Universidad de Cantabria.
- FERNÁNDEZ, B. (2000). Denotación y connotación revisited. *Hierononymus Complutensis El mundo de la Traducción*, 53-62. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/hierononymus/pdf/09_10/09_10_053.pdf.
- FONTE ZARABOZO, I., Rodríguez Alfano, L. (Comps.) (2010) *Perspectivas dialógicas en estudios del lenguaje*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- GILE, D. (2009). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. París: John Benjamins Publishing.
- JOFRÉ, M. (2017). *Función de la denotación y connotación en el discurso*. Chile: Universidad de Chile. Recuperado de http://web.uchile.cl/facultades/filosofia/Editorial/libros/discurso_cambio/82Jofre.pdf

- LJEPAVIC, D. (2018). La problématique de la traduction des figures de style dans les expressions figées. *Káñina* 42(3), 257-285. Recuperado de <https://doi.org/10.15517/rk.v42i3.36111>
- LIN, C. (2011). *Estudio estilístico contrastivo de las seis traducciones al chino de Platero y yo* (Tesis de doctorado). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- LOUZIR, A. (2019). *Une question de style : la métaphore corporelle dans The Rainbow de D. H. Lawrence et ses deux traductions françaises* (Tesis de doctorado). Université Paul Valéry. Recuperado de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02132367>
- LU, H. C. et Hsueh, L. (1999). *Análisis de errores en la clase de traducción de español a chino*. Trabajo presentado en el X congreso Internacional de ASELE, Cádiz, España.
- ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE (2022). La langue française dans le monde 2019-2022. Editions Gallimard. https://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2022/10/Rapport-La-langue-francaise-dans-le-monde_VF-2022.pdf
- OSPINA, S. (2018). Une analyse critique de la compétence de communication dans une perspective pédagogique de la compétence stratégique orale. *Marco ELE Revista de didáctica ELE*, 26.
- PEGENAUTE, L. (1996). La traducción como herramienta didáctica. *Contextos XIV*(27-28), 107-125.
- PÉREZ MARTÍN, M. C. (1996). Linguistic and communicative competence. En N. McLaren y D. A. Madrid, *Handbook for tefl*. Marfil, Alcoy.
- POPOVIC, R. (2001). The Place of Translation in Language Teaching. *Bridges* 5, 3-8.
- RODRÍGUEZ ALFANO, L. (Comp.). (2012) *Cultura e identidad transfronteras. Historia, arte y discurso*. Editorial Legas.
- RODRÍGUEZ ALFANO, L. (Coord.). (2005) *Investigación socio-lingüística. El habla de monterrey*. Su trayectoria en una página electrónica. Editorial Trillas.
- RODRÍGUEZ ALFANO, L. (Comp.). (2008) *Entretejidos textuales e interdiscursos. Ocho estudios de la polifonía enunciativa*. Fa-

- cultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- RODRÍGUEZ ALFANO, L. (Ed.). (2009). *La (des)cortesía y la imagen social en México. Estudios semiótico-discursivos desde varios enfoques analíticos*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- RODRÍGUEZ ALFANO, L. (2018a). La atenuación en justificaciones argumentativas en el corpus Monterrey-PRESEEA. *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, 6 (1), 219-250. <https://doi.org/10.19130/iifl.adel.6.1.2018.1482>
- RODRÍGUEZ ALFANO, L. (2018b). La dimensión dialógica de la evidencialidad en una conversación espontánea. *Cuadernos de la ALFAL*, 10 (2), 77-94. https://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/10_2_cuaderno_007.pdf
- RODRÍGUEZ, L. (2008). *Entretejidos textuales e interdiscursos. Ocho estudios de la polifonía enunciativa*. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- RUMELHART, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. En R. Spiro, B. Bruce y W. F. Brewer, *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Lawrence Erlbaum Associates.
- SABETSKA, Y. (2017). *La traducción literaria y la creatividad: traducción y análisis comparativo de un fragmento de El amante japonés de Isabel Allende* (Tesis de licenciatura). Universitat Jaume.
- SOTO, D. (2013). Bases para la traducción-recreación al español de poemas escritos en francés. *Entreculturas: revista de traducción y comunicación intercultural* (6), 89-114. Recuperado de <http://www.entreculturas.uma.es/n6pdf/articulo04.pdf>
- THOMAS, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation* 27(2), 237-246.
- ZUFFEREY, S., et Moeschler, J. (2010). *Initiation à la linguistique française*. París: Armand Colin.



7. VERSER LA MÊME EAU DANS DES VASES DIFFÉRENTS : ANALYSE DE LA TRADUCTION DE « LE PROCESSUS DE LA TRADUCTION D'APRÈS ALFONSO REYES, QUELQUES CONSIDÉRATIONS PRATIQUES »

Eldon Walter Longoria Ramón
Universidad Autónoma de Baja California

Mariana Berenice González López
Dan Isai Serrato Salazar
Universidad Autónoma de Nuevo León

Introduction

L'interaction linguistique, culturelle et rhétorique de l'article *El proceso de la traducción para Alfonso Reyes, algunas consideraciones prácticas* (Le processus de la traduction d'après Alfonso Reyes, quelques considérations pratiques) entre l'auteur de cet ouvrage, González Salinas (2007), et le public lecteur, a mis en lumière les différents axes interdisciplinaires existants pour mener à bien la traduction d'un texte dans une langue cible. Dans cette optique, nous proposons d'apprécier les difficultés et les apprentissages trouvés dans le défi de la réalisation de cette traduction (thème) et l'interdisciplinarité immergée dans le processus d'enseignement-apprentissage de la langue française.

Ce chapitre vise à mettre en évidence les résultats particuliers des difficultés traductologiques propres au genre et au sujet du texte traduit par une étudiante, deux professeurs et un participant dont la langue maternelle est le français, mettant en œuvre des théories et méthodologies qui nous ont permis d'atteindre le but : traduire le

texte de la L1 (l'espagnol) à la LE (le français). Pour cette raison, ce chapitre est composé de cinq parties : premièrement, nous retracerons le parcours de la vie des auteurs Reyes et González Salinas. Ensuite, nous évoquerons des concepts fondamentaux concernant le problème étudié : la traduction, le genre littéraire du texte traduit et les éléments d'analyse linguistique et littéraire. De même, nous expliquerons quelles ont été les considérations méthodologiques spécifiques utilisées dans cette recherche, les participants impliqués et les étapes de ce processus. En outre, nous exposerons les résultats obtenus à partir d'une brève analyse et, finalement, nous soumettrons nos conclusions.

Alfonso Reyes : Le *regiomontano*¹ universel

Alfonso Reyes Ochoa est un écrivain mexicain, originaire de Monterrey, ville située dans l'État de Nuevo León, au nord-est du Mexique. Il est né le 17 mai 1889 d'Eulalia Ochoa et du Général Bernardo Reyes, homme politique et écrivain qui à l'époque était gouverneur de l'État de Nuevo León. Le petit Alfonso a été influencé par son père qui lui a transmis le goût pour la lecture et l'écriture. Le jeune Alfonso a fait des études au Lycée Français de Monterrey et plus tard il est parti à Mexico pour étudier à l'Escuela Nacional Preparatoria de l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM). Dans cette même université, il a fait des études de droit qu'il a achevées en 1913.

C'est pendant ses études qu'il a fraternisé avec d'autres étudiants avec le même goût pour la lecture et l'écriture. En 1909, ils ont créé *l'Ateneo de la Juventud* (Athénée de la jeunesse), un groupe de jeunes artistes qui, d'après Aguilar (2015), voulaient transformer l'éducation au Mexique en menant une campagne contre le positivisme du gouvernement du président Porfirio Díaz. Cette philosophie positiviste proposée par Auguste Comte au début du XX^e siècle tient comme principe que la réalité sociale doit être comprise scientifique-

¹ Gentilé de Monterrey.

ment (González et Hernández, 2014). Alors comme refus à ce courant, les membres de *l'Ateneo de la Juventud* se sont retournés vers les humanités et se réunissaient pour lire la philosophie et la littérature et discutaient de lettres et de la musique européenne de l'époque. Ce groupe a fait une révolution culturelle au Mexique bien avant la révolution armée (Aguilar, 2015).

Le côtoiement d'Alfonso Reyes, Antonio Caso, José Vasconcelos, Isidro Fabela, Enrique González Martínez, Pedro Henríquez Ureña, Julio Torri, ces artistes, écrivains, philosophes, tous membres du groupe et les intérêts communs qu'ils avaient ont permis à l'éducation du pays de s'ouvrir à la multidisciplinarité avec la combinaison de l'histoire, la philosophie, la sociologie, en somme les sciences sociales (Aguilar, 2015). En plus de son adhésion à ce groupe, Alfonso Reyes entre dans la vie académique et administrative. En 1912, il a été nommé secrétaire de l'Escuela Nacional de Altos Estudios (École Nationale de Hautes Études) et un an plus tard il est nommé membre de la Légation du Mexique en France. Il a dû rester en Europe à cause des problèmes politiques de son père avec le gouvernement mexicain, le Général Bernardo Reyes a participé à un coup d'État contre le président Francisco I. Madero. Malheureusement, le père d'Alfonso est mort le premier jour de confrontation.

Après avoir vécu en France, il a quitté le pays pour se rendre en Espagne où il est resté de 1914 à 1924. Une décennie riche pour lui en production littéraire, une période d'études et de rencontres avec d'autres écrivains. C'était aussi un temps de formation et d'apprentissage pour lui en tant que collaborateur au *Centro de estudios hispanicos de Madrid*, à la *Revista Española*, la *Revista de Occidente*, la *Revue Hispanique*, entre autres. Tout au début de son séjour de dix ans en Espagne, Alfonso Reyes a écrit *Visión de Anáhuac*, un essai plein de métaphores poétiques où il montre le Mexique ancien (Aspe, s.f.). Ainsi, au cours des années suivantes, il écrit de nombreuses œuvres littéraires de genres différents : poésie, textes de critique, essais, mémoires, romans, prologues et traductions, étant ce dernier genre l'un des plus représentatifs de son travail.

Alfonso Reyes : le traducteur

La traduction chez Alfonso Reyes est aussi remarquable que sa production littéraire. D'après Pérez (1993), avec Reyes s'est écrit un nouveau chapitre de l'histoire de la traduction au Mexique car en lui convergent non seulement les habiletés de traducteur et de théoricien de la traduction mais aussi de critique de la traduction. L'arrivée de Reyes dans le monde des traducteurs est attribuée au hasard et aux situations de vie (exilé en Espagne) et de survie parce qu'il avait besoin de travailler. C'est ainsi qu'à la fin de 1914, l'écrivain, journaliste, dramaturge et traducteur espagnol Luis Ruiz Contreras lui propose de traduire le livre *Historia de la guerra europea* publié en France, de l'historien Gabriel Hanotaux. Ce serait la première traduction d'Alfonso Reyes, un travail demandé par un traducteur expérimenté qui avait besoin d'aide pour traduire. C'était le début (professionnel) de ce qui serait l'une de ses grandes passions : la traduction.

D'après Pérez (1999) Reyes avait un don, une aptitude innée pour la traduction. Il traduisait l'anglais, le français, l'italien, le portugais, le grec et le latin. Cette prouesse traductologique s'ajoutait à celle des lettres. En fait, il a commencé et fini sa vie littéraire avec des traductions, dès sa jeunesse quand il faisait partie de l'*Ateneo de la Juventud*, puis pendant son exil en Espagne et jusqu'à la fin de ses jours où il traduisait l'Illiade d'Homère, la laissant inachevée. On compte plus d'une vingtaine de livres traduits par Reyes. Parmi les plus reconnus se trouvent ceux de l'écrivain anglais G. K. Chesterton. Reyes connaissait bien les œuvres de cet auteur et savait les problèmes qu'elles pouvaient lui poser. Il savait aussi que pour la traduction il fallait considérer, en plus des aspects linguistiques, les caractéristiques du texte pour bien saisir le sens.

Alfonso Reyes : le théoricien de la traduction

D'après Pérez (1999), Alfonso Reyes a créé une théorie de la traduction tout en traduisant. C'est quelque chose qui existe et qui reste encore à

explorer, étudier, analyser minutieusement. En tant que grand essayiste, il se servait de cette habileté pour inclure dans ses textes des remarques ou des conseils à propos de la traduction, une sorte de décalogue pour les traducteurs. Dans *De la traducción* il donne des conseils sur des aspects de la grammaire voire la traduction de noms, l'utilisation des normes linguistiques de la langue de départ et de la langue source, la traduction de proverbes et de l'argot, entre autres. Dans son essai *El Deslinde*, il parle de la nature verbale de la littérature et des problèmes de la traduction littéraire, la plus difficile des traductions (Pérez, 1999). Reyes faisait allusion à une « architecture sémantique » pour désigner la structure du texte à traduire. Alors, pour lui, dans la traduction on conserve la sémantique mais la poétique se crée à nouveau.

Alfonso Reyes reste jusqu'à présent l'écrivain, essayiste et traducteur mexicain des plus reconnus dans le monde littéraire et intellectuel du monde hispanophone. Il serait sans doute ravi et fier de savoir qu'au sein de l'Université Autonome de Nuevo León (UANL) se fait la recherche en traduction littéraire à partir d'un texte inspiré de son travail.

L'auteur Armando González Salinas

Armando González Salinas était professeur de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université Autonome de Nuevo León. Son parcours professionnel date de 1970 où il a obtenu son diplôme de Licence en Lettres Espagnoles à l'Institut Technologique d'Études Supérieures de Monterrey (ITESM). Ensuite, il a reçu son diplôme de Master of Arts en 1977 à l'Université de l'État d'Indiana aux États-Unis, suivi d'un Master en Éducation à l'Université Victoria de Manchester, Angleterre, en 1984. Des années plus tard, il a eu son Doctorat en Philosophie à l'Université de l'État de New York.

Sa formation l'a mené à se spécialiser dans plusieurs sujets tels que la linguistique appliquée à l'enseignement de l'anglais langue

étrangère et seconde, les stratégies de compréhension de lecture en anglais, analyse du discours en anglais et en espagnol, l'espagnol langue première et seconde y comprises la syntaxe, la sémantique et la pragmatique, entre autres. Il est chercheur depuis près de 50 ans dans le domaine des sciences du langage, notamment la didactique de l'anglais langue étrangère, la traduction et l'interprétation. Comme résultat de ses recherches, il a publié de nombreux articles dans des revues scientifiques au Mexique et à l'étranger, chapitres de livres, mémoires de congrès nationaux et internationaux.

González Salinas a publié *El proceso de la traducción para Alfonso Reyes, algunas consideraciones prácticas*, septième chapitre du livre *Alfonso Reyes de Filosofía y Letras* (Rodríguez Alfano, 2007), une œuvre consacrée en entier à l'écrivain mexicain, poète, polyglotte et d'après González (2007, p. 177) « traducteur inné » (voir p. 178). Tout au long des pages du livre on s'approche du travail littéraire d'Alfonso Reyes où les auteurs y plongent pour après revenir en surface avec des détails issus de l'analyse des aspects précis de son œuvre tels que le théâtre, la sémiotique, l'intertextualité lyrique, la narration, le conte fantastique, les études du langage, les variations féminines et la traduction.

D'après González Salinas (2007), pour parler ou écrire de la traduction il faut faire allusion à Alfonso Reyes et remarquer son travail comme traducteur. Il évoque la passion que l'écrivain *regiomontano* avait pour la traduction à la fois qu'il décrit son processus, voire ses caractéristiques les plus essentielles. Alfonso Reyes possédait des habiletés en traduction hors du commun et concentrait en lui l'*art* et le *don* de traduire. L'*art* implique la créativité, l'originalité et l'unicité de l'œuvre. Le *don* est l'adresse, la facilité à faire quelque chose, c'est spontané, on naît avec. L'*art* et le *don*, ces deux « conceptions » de traduction décrites par González Salinas (voir p. 166) sont présentes chez les traducteurs innés, comme Alfonso Reyes, traducteurs sans formation professionnelle mais avec les savoirs et les connaissances de la langue indispensables pour traduire.

On perçoit chez González Salinas une passion particulière pour la traduction, non seulement pour sa formation académique et ses recherches, mais aussi pour le sentiment qu'il transmet dans les lignes de son texte quand il parle d'Alfonso Reyes et de sa contribution au domaine de la traduction. On remarque une admiration authentique pour ce personnage de la littérature au Mexique. Une sorte d'inspiration est aussi visible dans la description qu'il fait du processus de la traduction. Dans un style textuel plutôt « reyesien » Pérez Martínez explique ce que la traduction était pour Alfonso Reyes : traduire, c'est verser la même eau dans des récipients différents (voir p. 170). À partir de cette analogie, González Salinas (2007) met en relief les éléments qu'il considère liés : le liquide, sa nature, sa clarté, sa consistance, sa texture, sa composition, l'objectif, l'utilisation, ses propriétés et sa fonction.

La métaphore de l'eau versée dans des vases différents comme processus de traduction serait une forme poétique de dire que les structures et les contenus sémantiques se conservent, mais c'est la manifestation linguistique qui se refait. Après tout, Alfonso Reyes savait la valeur du sens des mots, comme a dit Cicéron : « Je n'ai jamais trouvé nécessaire de traduire mot par mot, j'ai juste gardé la valeur de leur force en eux. Je ne les ai pas contés, je les ai pesés » (González, 2007, p.178).

Ce n'est pas un hasard si González Salinas parle d'Alfonso Reyes, car l'œuvre de Reyes se prête, de par ses caractéristiques et ses formes discursives, à l'analyse et à l'étude du processus de traduction, en outre, González Salinas, en tant qu'orateur linguistique, s'est consacré à l'étude de ce processus.

Concepts fondamentaux concernant le problème étudié

Il est considéré comme pertinent de parler de transdisciplinarité parce qu'il s'agit d'un travail de traduction à des fins d'enseignement, qui conduit à la conjonction de deux domaines : traductologie et éducation. L'ouverture d'une discipline à l'autre est remarquable.

C'est précisément cette ouverture qui a besoin d'un regard extérieur sur la discipline, un regard qui résout un problème dont la solution est invisible au sein de la discipline (Morin, 1994). Bien que l'éducation soit considérée comme une science, la traduction ne l'est pas. Toutefois, selon Basich (2012), la traduction a été scientifiquement étudiée, car dans les années 1980 il y a eu un changement radical : la traduction est devenue une discipline autonome.

En ce sens, Delisle (1980) s'est demandé dans quel domaine la traduction pouvait être logée, puisqu'elle serait introduite dans l'enseignement dans les universités et devrait donc être située dans un domaine défini : linguistique appliquée, sémiotique, littérature comparée, linguistique des langues, sciences de la communication, psychologie cognitive. À l'heure actuelle, la traduction est restée autonome, car ce sont les domaines qui l'ont abordée, comme le souligne Gabet (1998) sur le nom « linguistique appliqué à la traduction » qui a changé en « traduction et interprétation ». En outre, ce changement de nom reflète le désir de séparer la traduction de la linguistique et de « ne pas laisser de doute sur son autonomie [...] et d'autre part, de regrouper les deux domaines de la traduction et de l'interprétation en un même domaine d'activité et de recherche » (Gabet, 1998, p. 109).

Cette étude se caractérise par sa transdisciplinarité, puisqu'elle réunit, dans le processus d'analyse du texte traduit, différents domaines disciplinaires : éducation, traduction, littérature, pragmatisme et linguistique (dans ses dimensions morphosyntaxiques et sémantiques). En ce qui concerne l'éducation, Léon (2007) déclare qu'elle vise à former les gens, pas les objets, et elle cherche à perfectionner la condition humaine de l'homme. Ainsi, l'idée principale de cette étude est la formation de professionnels dans le domaine de la traduction, non seulement dans les aspects linguistiques, mais aussi dans les aspects culturels et contextuels de la langue de départ et d'arrivée. Cette perspective crée un espace d'enseignement dans lequel l'étudiant acquiert les principes de base

de la traduction, qui lui fournira des outils pour passer d'une traduction générale à une traduction spécialisée (Hurtado, 1996).

Concernant l'aspect pédagogique de la traduction, c'est-à-dire, apprendre à traduire, quelques idées sont proposées par Kiraly (1995). Principalement, elle fait allusion à la pratique en salle de classe : centrer l'attention sur l'étudiant et pas sur l'enseignant, employer des techniques d'enseignement qui promeuvent la responsabilité et l'autonomie, encourager le travail en petits groupes, donner des outils aux étudiants pour faire l'analyse de textes pour améliorer la traduction et enseigner la traduction comme une vraie activité de communication.

Dans cette étude, le genre de texte traduit est un essai (voir chapitre 4, pages 161 à 181). C'est d'ailleurs l'un des genres littéraires qui constitue l'œuvre d'Alfonso Reyes. Ce type de texte a représenté un défi pour la traduction dans ses composantes pragmatique et morphosyntaxique. Il convient de noter que les difficultés rencontrées portaient principalement sur ces composantes. D'autres éléments d'analyse, tels que la sémantique, l'omission, le style, la référence et les figures rhétoriques, étaient rarement trouvés. La vue d'ensemble des résultats (voir p. 247) montre les éléments avec les plus grandes difficultés dans la traduction du texte.

Considérations méthodologiques spécifiques

La méthodologie utilisée dans cette étude est basée sur l'approche pédagogique clinique proposée par Piaget, Cartalis et Escher (1967). Cette méthode donne une valeur fondamentale à l'action, soulignant le fait qu'il s'agit des actions intériorisées coordonnées dans des structures d'assemblage, qui comprennent, entre autres, la classification et le sériation (Negri, 1982).

Comme il s'agit d'une activité conjointe, des processus d'enseignement ont été envisagés qui, selon Rickenmann (2006), sont liés à l'action pédagogique : 1) la mésogénétique, établit des relations entre

ce que l'étudiant connaît déjà et l'objet culturel ; 2) la topogénétique se rapporte à la position acquise par l'étudiant au cours de la tâche d'enseignement, elle indique que des activités d'apprentissage sont en cours de construction ; 3) la chronogénétique se rapporte à des aspects institutionnels tels que le programme et les horaires qu'il faut considérer même si ces dernières peuvent varier selon chacun et donc être très différentes entre elles.

Pour cette recherche le texte choisi est un essai intitulé *El proceso de la traducción para Alfonso Reyes, algunas consideraciones prácticas* (Le processus de traduction pour Alfonso Reyes, quelques considérations pratiques) dont l'auteur est Armando González Salinas. Ce texte comprend 2 975 mots, et il est le septième chapitre du livre *Alfonso Reyes de Filosofía y Letras* publié en 2007 par la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université Autonome de Nuevo León (UANL). Cet ouvrage est une compilation coordonnée par Lidia Rodríguez Alfano, dans laquelle sont réunis dix chapitres sur le travail d'Alfonso Reyes où les différents domaines de l'étude de la langue et de la littérature sont analysés.

Le profil souhaité de l'étudiant qui devait participer à cette recherche pour effectuer les activités de traduction devrait s'attacher à ce que Guajardo et Acosta (2013) soulignent sur les compétences fondamentales de la traduction communicative : la compétence linguistique, la compétence stratégique et la connaissance des structures d'une langue. Dans cette lumière, nous avons invité une étudiante de septième semestre de la licence en Sciences du Langage, profil Traduction, de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'UANL. En effet, elle avait suivi des cours dans le domaine de la traduction et elle avait les connaissances fondamentale nécessaires pour participer dans cette étude.

Lors d'une première réunion d'organisation, le texte a été remis à l'étudiante et les dates pour les séances de travail ont été fixées. Elles se sont déroulées en deux modalités : de façon collective (étudiante et enseignant) et de façon individuelle, à laquelle l'enseignant n'était pas tenu de participer. Lors des séances individuelles, l'étudiante a effectué la traduction du texte. Pour ce faire, un instrument a été réalisé

pour mettre en contraste le texte original et sa traduction. L'instrument comprend trois colonnes, la première pour mettre le texte original, la deuxième pour sa traduction, et la troisième pour les corrections faites par le professeur au texte traduit.

Au cours des séances de travail pour la correction et l'analyse de la traduction, le professeur identifiait les difficultés éprouvées par l'étudiante, les discutait avec elle et rapportait les propositions de solution dans la troisième colonne en les surlignant sur le texte lui-même.

À ce stade du processus de traduction et d'examen, nous trouvons le problème au sujet de la durée des études de l'étudiante à la Faculté de philosophie et de lettres. Malheureusement, elle n'a pas été en mesure de poursuivre le travail d'analyse des difficultés rencontrées car elle a dû quitter ses activités académiques à l'UANL. Toutefois, le travail a pu être fait grâce à l'intégration de nouveaux participants au projet. À cette « nouvelle » étape de l'étude, l'analyse a été effectuée et a pu être complétée avec succès, comme on le décrit plus loin dans le présent chapitre.

Identification des figures rhétoriques

Les principales figures rhétoriques présentes dans le texte *El proceso de la traducción para Alfonso Reyes, algunas consideraciones prácticas*, sont les suivantes : la métaphore, la comparaison, l'analogie, l'hyperbole, la métalepse et l'hyperbate. Parmi elles, la métaphore a été la plus utilisée par l'auteur du texte original. Cette figure est très importante parce qu'elle affecte le niveau lexico-sémantique de la langue. Elle est décrite couramment comme un trope de diction ou de parole (Beristain, 2003). Au total, neuf métaphores ont été identifiées.

La deuxième figure rhétorique trouvée, c'est la comparaison. D'après Beristain (2003) cette figure consiste à mettre en relief un objet ou phénomène en manifestant la relation d'homologie à travers un terme comparatif. Au total, huit comparaisons ont été identifiées. L'un des passages où l'auteur utilise cette figure est dans la comparaison

entre la traduction et la poésie : « c'est dans ces domaines qu'il comprendra et définira la traduction comme : le transport de la même architecture sémantique, d'une poétique à une autre » (voir p. 176).

La troisième figure rhétorique trouvée, c'est l'analogie. Selon Beristain (2003), cette figure est connue aussi sous le nom d'homologie, laquelle est définie comme une relation de ressemblance entre deux termes. Au total, six analogies ont été trouvées dans le texte. En guise d'exemple, on peut citer : « ... faisant allusion au charme particulier produit par le travail de traduction d'un esprit pareil ». Cette analogie permet d'identifier comment l'esprit est lié à une ressemblance de sa signification : les pensées de Reyes.

La quatrième figure, c'est l'hyperbole. D'après Beristain (2003), cette figure de style met en relief ce qu'on dit au moyen de dépasser ce qui est vraisemblable, soit pour augmenter la signification, soit pour la réduire. Dans le texte, deux hyperboles ont été trouvées. L'une d'elles a été employée pour faire allusion aux grandes contributions du travail de Reyes au domaine de la traduction : « ainsi que de nombreux articles consacrés à redécouvrir et souligner son talent unique de traducteur, l'un de ses innombrables dons que seule une personne comme lui aurait pu avoir » (voir p. 162).

La cinquième figure, c'est la métalepse. Cette figure rhétorique consiste, selon Beristain (2003), à utiliser des phrases synonymes mais qui sont sémantiquement inappropriées au contexte, dont l'utilisation provoque une anomalie poétique. Une seule métalepse a été trouvée dans le texte : « Même si les langues romanes ont une proximité de contenus sémantiques et de structure avec l'espagnol » (voir p. 164). Le terme « proximité » (*acortar distancia*) est normalement utilisé pour exprimer une idée de longueur mais, dans le texte, il fait référence à une synthèse des contenus sémantiques et de structure de la langue.

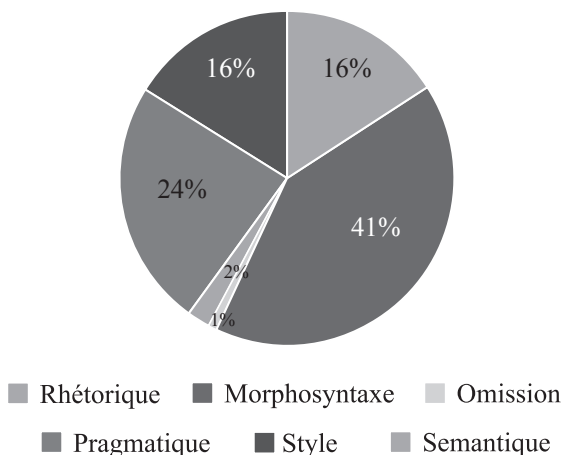
Finalement, la sixième figure rhétorique, c'est l'hyperbate, une figure de construction qui modifie l'ordre grammatical des éléments du discours dû à l'échange des positions syntaxiques des mots dans la phrase (Beristain, 2003). Elle a été trouvée une seule fois dans le texte : « Le era innato crear un texto o tema sin imposición o esfuerzo

de ninguna índole ». Dans cette phrase l’auteur met d’abord en relief le fait d’avoir une habileté innée, avant la création du texte lui-même (voir p. 167). Cependant, dans sa traduction au français l’hyperbate disparaît. On met en relief la création du texte avant l’habileté innée : « La création d’un texte sans aucune imposition ou effort était innée chez lui » (voir p. 166).

Vue d’ensemble des résultats

Pour analyser les difficultés dans la traduction du texte, nous les avons classées selon leur type : rhétorique, morphosyntaxique, sémantique, pragmatique, style et omission. Les résultats de cette analyse montrent que la difficulté la plus fréquente était la morphosyntaxique (41%), suivie de la difficulté au niveau pragmatique (24%), de la rhétorique et celle de style qui ont le même pourcentage (16%). Les difficultés qui ont eu un nombre d’occurrences moins élevé sont celles du type sémantique (2%) et d’omission (1%).

Graphique 1. *Pourcentages de difficultés dans la traduction*



Source : Élaborée par l’auteur.

Quant à la catégorie morphosyntaxique, nous avons identifié des difficultés en relation aux prépositions. Lorsque nous traduisons un texte, il faut être attentifs au choix des prépositions du fait qu'il peut y avoir des interférences de la langue maternelle (Wastesson, 2010). Il est important de bien analyser la syntaxe de la phrase et d'identifier quelle est la préposition juste selon le verbe pour respecter la structure inhérente aux verbes en français.

Un autre type de difficulté trouvée a été l'utilisation correcte des suffixes flexionnels qui déterminent le genre et le nombre des verbes, des adjectifs et des noms. En plus, nous avons identifié le manque d'accents sur quelques mots et d'utilisation adéquate de déterminants dans les phrases, tels que les articles, les possessifs, les démonstratifs, entre autres.

Conclusion

L'approche théorique de la clinique-critique utilisée dans ce projet a favorisé l'échange de connaissances linguistiques entre les étudiants, les professeurs et le locuteur natif de la langue française, alliant apports théoriques et mise en pratique. Ces échanges ont donné l'occasion de réfléchir à ce qu'il faut pour compléter et améliorer la pratique de la traduction en renforçant la stratégie et méthodologie d'enseignement.

Par ailleurs, l'identification des figures rhétoriques dans le texte a développé une approche interdisciplinaire car des aspects linguistiques, littéraires et traductologiques ont été analysés, étant ces trois éléments à l'origine du travail de cette recherche et dont la fusion a réuni l'ensemble de sujets visant à assurer la formation intégrale des étudiants de traduction, guidés par des professeurs spécialistes dans les différents domaines.

De même, approfondir dans la vie d'Alfonso Reyes et son travail comme traducteur, à travers le texte d'Armando González Salinas, a été l'occasion pour les participants à cette étude de se rapprocher de

la littérature mexicaine, de connaître un personnage très important dans le domaine de la traduction au Mexique et, en même temps, de considérer les différences linguistiques et culturelles des langues espagnole et française pour les intégrer dans un contexte traductologique d'enseignement et apprentissage.

La traduction de l'essai *El proceso de la traducción para Alfonso Reyes, algunas consideraciones prácticas* (voir chapitre quatre de cet ouvrage, pp. 161-181) a permis non seulement de mettre en pratique la compétence linguistique en français des étudiants, des professeurs mais aussi la compétence linguistique en espagnol du locuteur natif de la langue française et de connaître l'importance d'être compétent en sociolinguistique, pragmatique et analyse du discours afin d'obtenir une traduction cohérente et bien structurée. De plus, le format bilingue utilisé vise à être un apport pour des futurs traducteurs de la langue française.

Références bibliographiques

- ACADEMIE FRANÇAISE (2021). *Dictionnaire de l'Académie Française*. Recuperado de <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9P0685>
- AGUILAR, M. (2015) *Ateneo de la juventud: una revolución intelectual en las calles del Centro Histórico*. Boletín No. 1442, Instituto Nacional de Bellas Artes. Recuperado de https://inba.gob.mx/multimedia/prensa/galerias/1052/1052-bol._1442_ateneo_de_la_juventud_una_revolucion_intelectual_en_las_calles_del_centro_historico.pdf
- ASPE, V. (s. f.). Alfonso Reyes (1889-1959). *Enciclopedia Electrónica de la Filosofía Mexicana*. Recuperado de http://dcsh.izt.uam.mx/cen_doc/cefilibe/images/banners/enciclopedia/Diccionario/Autores/OtrosFilosofos/Reyes_Alfonso-AspeArmellaVirginia.pdf

- BASICH, K. (2012). *La formación de profesores en traducción. Reflexiones desde un caso mexicano*. Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California.
- CAMPOS, M. A. (2019). Poesía y traducción. *Aportes* 26(junio), 65-74.
- CENTRE NATIONAL DE RESSOURCES TEXTUELLES ET LEXICALES (2012). *Portail lexical*. Recuperado de <https://www.cnrtl.fr/definition/hyperbate>
- DELISLE, J. (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Cahiers de traductologie, 2. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa. doi: 10.1515/flin.1979.13.1-2.55
- GABET, D. (1998). La traduction, discipline ou interdiscipline? En *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- GONZÁLEZ, A. (2007). El proceso de la traducción para Alfonso Reyes, algunas consideraciones prácticas. En L. Rodríguez, *Alfonso Reyes de la Facultad de Filosofía y Letras*. San Nicolás de los Garza: UANL.
- GONZÁLEZ, M. A. y Hernández, A. A. (2014). Positivismo, dialéctica materialista y fenomenología: tres enfoques filosóficos del método científico y la investigación educativa. *Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación»* 14(3),1-20. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44732048021>
- GUAJARDO, A. G. y Acosta, S. (2013). La evaluación en la enseñanza de la traducción. En D. Toledo (Ed.), *El campo de acción de las lenguas y la traducción: un acercamiento al trabajo colaborativo*. Mexicali. Universidad Autónoma de Baja California.
- HURTADO, A. (1996). *La enseñanza de la traducción directa "general" objetivos de aprendizaje y metodología*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- KIRALY, D. (1995). *Pathway to translation. Pedagogy and process*. Kent: Kent State University Press.
- LEÓN, A. (2007). Qué es la educación. *Educere* 11(39), 595-604.
- MORIN, E. (1994). Sur l'interdisciplinarité. *Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires*

- 2(junio). Recuperado de <https://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b2c2.php>
- NEGRI, N. (1982). *El método clínico-pedagógico de la escuela de Ginebra de Jean Piaget*. Washington, D.C.: Organización de los Estados Americanos.
- PÉREZ, H. (1993). *Alfonso Reyes y la traducción en México*. Michoacán: El Colegio de Michoacán.
- _____ (1999). Alfonso Reyes, el traductor y el teórico de la traducción. En J. P. Salina (Comp.), *Alfonso Reyes de cuerpo entero*. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- PIAGET, J., Cartalis, E., y Escher, S. (1967). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. París: Delachaux et Niestlé.
- RICKENMANN, R. (2006). *Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia*. Actas del Congreso Internacional de investigación, educación y formación docente, pp. 1-16.
- WASTEISSON, S. (2010). Le problème de l'interférence : le cas de la traduction en suédois par les mots väl et antagligen. *Cahiers Sens public* 1(1-2), 239-251. <https://doi.org/10.3917/csp.013.0239>



8. INTERACTION ENSEIGNANT-APPRENANT DANS LE PROCESSUS DE TRADUCTION ESPAGNOL-FRANÇAIS : RENFORCEMENT DE LA COMPÉTENCE LANGAGIÈRE

Valeria Aimé Dávila Garza
Universidad Autónoma de Nuevo León

Mercedes Bustamante Sosa
Universidad Autónoma de Tlaxcala

Introduction

L'ouvrage qui concerne ce chapitre est une critique littéraire des nouvelles de Juan Rulfo. Cantú Ortiz remarque dans sa critique « Les mondes signifiants dans les contes de Juan Rulfo à travers le regard qui les construit » [*Los mundos significantes en los cuentos de Juan Rulfo a través de la mirada que los construye*] (voir chapitre 2, pp. 37-79) l'intertextualité comme une qualité du lecteur et un accès à la communication à partir des nouvelles de *Le llano en flammes* telles que « On nous a donné la terre ». Elle considère tout au long de son travail, des aspects essentiels dans le processus dialectologique de ces récits de Rulfo, afin d'analyser la signification (l'aspect sémantique) et les éléments langagiers implicites dans la narrative de Rulfo.

État de la question

Ce volet nous permet de mettre en lumière les atouts des auteurs abordés tout au long de l'article traduit, à savoir, Ludivina Cantú Ortiz, auteure de la critique littéraire et Juan Rulfo, auteur des nouvelles « Luvina » « Le llano en flammes ».

Biobibliographie de Ludivina Cantú Ortiz

Ludivina Cantú Ortiz est à la fois philologue, professeure d'université et diplômée en Lettres Espagnoles à la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université Autonome de Nuevo León (UANL). Elle a obtenu son diplôme en soutenant son mémoire : *Croisade pour une nation. Édition critique du Mémoire Politique-Instructive de fray Servando Teresa de Mier*. Elle est doctorante en Philosophie, spécialisée dans les Études de la Culture, avec son sujet de recherche qui vise à analyser le discours politique de fray Servando Teresa de Mier.

Au sein de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université Autonome de Nuevo León elle était Coordinatrice de la Licence en Lettres Espagnoles (1998-2000), Secrétaire Académique (2000-2003), Secrétaire de Gestion et Évaluation (2003-2004), Secrétaire de Projets d'édition (2004-2009) et Éditrice de la Faculté de Philosophie et Lettres (2005-2009). Elle était également membre du Conseil d'Édition de la revue *Deslinde* (1998-2000, 2015 jusqu'à présent) et de la revue *Cathedra* (2015 jusqu'à présent), ainsi que Directrice d'Édition de cette même revue (2004-2009). Actuellement, elle est membre du groupe de recherche UANL-CA-480 « Études de la culture : littérature, discours, genre et mémoire » et coordinatrice du Centre de Recherches Philologiques. Depuis 2015, elle se consacre à son rôle de Directrice de cet établissement.

Ses intérêts en recherche portent sur l'Histoire des femmes et la perspective de genre : *Un rostro de mujer que se manifiesta en la memoria del tiempo: la madre en la literatura mexicana de la Independencia* (2014) et *Penélope subvertida: la recontextualización del mito en la escritura femenina de Minerva Margarita Villarreal*, en collaboration avec Pérez Martínez (2014). En ce qui concerne le domaine de recherche sur l'analyse du discours : *Comunicación para ingenieros* (2014), *Competencia comunicativa: Habilidades para la interacción del profesional en el siglo XXI*, en collaboration avec Flores Michel et Roque Segovia (2015) et *La literacidad académica de los estudiantes universitarios. Un acercamiento a sus prácticas le-*

tradas en collaboration avec Chávez González (2015), ainsi que d'autres domaines de recherche tels que des études philologiques et paléographiques, analyse du discours politique et études d'histoire et littérature.

Elle a participé et présenté les résultats de ces projets de recherche dans des congrès nationaux et internationaux, dans des interventions orales ou publications collectives en Argentine, au Pérou, au Chili, en Colombie, aux Etats-Unis et au Mexique, ainsi qu'en Espagne et en Italie.

Elle a en outre édité les ouvrages suivants : *Erotismo y lenguaje en la poética de Minerva Margarita Villarreal* (2016) et *Cruzada por una nación. Edición crítica de la Memoria político-instructiva de fray Servando Teresa de Mier* (2017). Elle a également coordonné l'ouvrage *Un hombre, una obra, un personaje: Servando Teresa de Mier* (2020).

Enfin, elle est présidente du Réseau National des Écoles et des Facultés de Philosophie, Lettres et Humanités. Elle est également l'ancienne présidente de la Société de Nuevo León (Mexique) d'Histoire, Géographie et Statistique. Par ailleurs, elle est membre de l'Association Internationale d'Hispanistes, de l'Association de Linguistique et Philologie d'Amérique Latine, de l'Association Latino-américaine d'Études du Discours et de l'Association Hispanique d'Humanités.

Biobibliographie de Juan Rulfo

Né à Sayula, dans l'État de Jalisco, au Mexique, le 16 mai 1917 et mort à Mexico le 8 janvier 1986, dont le nom complet est Juan Nepomuceno Carlos Pérez Rulfo Vizcaíno, Juan Rulfo est un écrivain latinoaméricain, scénariste et photographe connu autour du monde entier. Il fut l'un de plus grands écrivains du réalisme magique. Par son recueil de nouvelles *Le Llano en flammes* (1953) et son roman *Pedro Páramo* (1955), ouvrages traduits en français par Gabriel Iaculli et publiés chez Gallimard en 2001 et en 2005, respectivement.

Quant à *Le Llano en flammes*, ouvrage réédité avec des ajouts en 1971, des nouvelles qui se passent à Jalisco, au sud-est du Mexique, où l'auteur décrit la vie quotidienne rurale au sein de la Révolution mexicaine et de la Guerre des Cristeros. Celles-ci mettent en lumière la violence et l'hostilité dans cette région à travers le regard de ses personnages. En fait, le titre du recueil est tiré de l'une des nouvelles représentatives du recueil, à savoir, *Llano grande*, zone stérile et désertique. Ce recueil, dont le titre original était « Les histoires de mon Oncle Celerino », lequel était dédié à l'un de ses oncles qui lui racontait des histoires lors de son enfance. Par ailleurs, l'édition française de Gallimard inclut une préface de Jean Marie Gustave Le Clézio.

La première version du recueil à la maison d'édition mexicaine Fondo de Cultura Económica en 1953 a été précédée par la publication de plusieurs nouvelles du recueil dans les revues mexicaines *Pan* et *América*. Par ailleurs, « On nous a donné la terre » est la première nouvelle parue en juillet, suivie par « Macario » en décembre 1945 dans la revue *Pan*. Ce recueil comprenait les nouvelles « L'homme » et « Anacleto Morones » qui faisaient partie des nouvelles publiées et parues dans les revues littéraires.

La deuxième édition du recueil parue en 1971 rajoute deux nouvelles publiées entre-temps dans des revues, à savoir, « Le jour du tremblement de terre » et « L'héritage de Matilde Arcángel », alors que la nouvelle « Paso del Norte » (titre de la version publiée en français) n'a pas été retenue pour le recueil publié en 1953. Toutefois, elle est parue en 2001 chez Gallimard ainsi que dans le tirage posthume de l'œuvre de Rulfo.

Concernant son roman unique de répercussion mondiale *Pedro Páramo* (1955), traduit en plus de quarante langues y compris le nahuatl, langue autochtone mexicaine, il est considéré parmi les cent meilleurs romans en espagnol de la littérature universelle du XXe siècle. Cette œuvre d'envergure internationale raconte la mésaventure de Juan Preciado, dont le but est de chercher son père Pedro Páramo à Comala pour revenir dans le passé du peuple de cette contrée. Par ailleurs, il traite de la confusion entre le monde des

morts et des vivants, et reflète en particulier cette fascination qu'entretiennent les Mexicains pour la mort. Son style positionne Juan Rulfo comme précurseur du réalisme magique.

Ces deux œuvres, dont le style est austère, précis, lyrique, exprime un monde de misère et d'ignorance dominé par la peur, la superstition et les remords. Dans l'œuvre de Rulfo, le temps n'existe pas et le mythe s'est substitué à l'histoire. Bref, Rulfo propose une autre écriture, un jeu entre le réel et le fantastique, où les personnages représentent les caractéristiques et les coutumes du lieu où se déroulent les histoires.

Rulfo a aussi publié un autre roman, *Le coq d'or* (1980), traduit en français chez Gallimard en 2009, dont le traducteur est aussi Gabriel Jaculli. Outre ces œuvres-ci, il a aussi publié « Luvina », une nouvelle écrite entre décembre 1952 et janvier 1953. L'auteur reconnaît lui-même que cette nouvelle comporte un lien inéluctable avec *Pedro Páramo*, car l'atmosphère créée dans la nouvelle lui a offert petit à petit, presque avec exactitude, l'ambiance du déroulement du roman. L'auteur souligne : « “Luvina” était important pour moi, car Luvina, qui s'écrit Loobina, signifie la racine de la misère ».

Rulfo rajoute : « J'ai commencé par *Le llano en flammes* : un recueil de nouvelles, mais ‘Luvina’ fut la clé. J'avais conçu tous les personnages de *Pedro Páramo*, j'allais les situer dans un peuple abandonné, désertique ; j'avais conçu presque tout le roman, il ne manquait que chercher les formes pour l'exprimer. Pour ce faire, j'ai écrit les nouvelles : des exercices d'écriture sur de différents sujets, parfois très peu développés, dont le but était d'entraîner mon stylo afin de cristalliser l'ossature du roman ». Luvina et Comala sont comme la pile ou la face de la même réalité. Si dans le premier village nous rencontrons un peuple vivant malgré sa vie liée au désespoir, à Comala tout au contraire le peuple est mort. D'où, Luvina est le purgatoire et Comala l'enfer.

Cet aperçu nous permettra de cibler la nature du texte traduit au chapitre 1 (voir pp. 37-79) ainsi que de préparer le scénario et des stratégies, afin de contourner les possibles difficultés rencontrées. En somme, c'est le défi qu'implique l'entreprise de la traduction littéraire. Pour ce faire, nous aborderons ci-dessous le cadre théorique de

la problématique soulevée dans le but de décrire et d'expliquer les particularités de cette tâche d'envergure langagière.

Cadre théorique

Cette partie est consacrée à décrire la place de la traduction en tant que procédé d'interprétation du texte de la langue d'origine, procédé cristallisé dans la langue d'arrivée. En fait, la maîtrise des deux codes linguistiques favorise la mise en page de la transcodification du texte.

Théories de la traduction

Depuis l'origine de la traduction, le fait d'exprimer ce qui a été écrit en une langue ou ce qui a été exprimé dans une autre langue fait appel au besoin de la communication humaine. D'où le fait que la maîtrise de deux langues reste une nécessité incontournable, afin de garantir une interprétation aussi sensible au contexte de départ qu'au contexte d'arrivée. À cet égard, il nous faut cibler des apports pertinents de la théorie de la traduction.

Raková (2014), met en pleine lumière ce que les premiers théoriciens soulignaient dans les *Études de la Traduction* qui privilégient des fondements basés sur l'analyse descriptive des textes particuliers (textes en L1 et textes en L2), et la description de la traduction soit comme processus, soit comme résultat. Ces auteurs visent la description du processus de la traduction ainsi que les différentes stratégies dont le traducteur peut se servir lors de la traduction.

Concernant les concepts clés de la théorie de la traduction, il faut évoquer la place du contexte lors du processus de traduction. À ce propos, Newmark (1987), remarque le fait que nous ne traduisons pas de mots isolés, mais des mots au sein d'un contexte, à savoir, par rapport à leur organisation au sein de la chaîne parlée, en relation avec le sens d'expressions figés, en fonction de différentes situations, attachés à une culture cible, voire à une variante individuelle de la langue.

Dans cet ordre d'idées, le cadre interprétatif de la traduction vise la traduction contextuelle, soulignant la saisie du sens tel qu'il se présente dans l'énoncé. D'après Raková (2014), la théorie du sens ou le cadre interprétatif de la traduction a été conçu par les chercheurs de l'École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs (de nos jours Sorbonne Nouvelle, Université de Paris 3). D'où le fait qu'on nomme également cette théorie « École de Paris ». Cette dernière voit le jour à la fin des années soixante-dix, et sa pionnière est Danica Seleskovitch de nationalité française (1921-2001) et à Marianne Lederer d'origine canadienne, dont elle compte aujourd'hui de nombreux adeptes et promoteurs en particulier dans le monde francophone. En plus de ces deux auteures, on trouve notamment parmi les représentants les plus connus de cette théorie Jean Delisle, chercheur de nationalité canadienne, et la chercheuse espagnole Amparo Hurtado.

Raková (2014), souligne que l'enjeu de la théorie interprétative est la quête du « sens », dont la nature est sémantique, car elle comporte soit ce que le locuteur a énoncé (l'explicite), soit ce qu'il a lu (l'implicite). Pour ce faire, le traducteur doit posséder une compétence discursive-pragmatique qui comprend le vécu personnel, la prise en compte du contexte et la saisie de la signification du texte en L1. Cette compétence permettra au traducteur de surmonter le problème de l'ambiguïté et de la polysémie, défis qui pourraient nuire à la réussite du traducteur (Guidère, 2010). Compte tenu de ce défi, Seleskovitch crée et Lederer développe le modèle du processus de la traduction en trois étapes (Seleskovitch & Lederer, 2001) : le modèle du processus de la traduction en trois étapes :

1. La compréhension concerne la saisie soit de la composante linguistique soit de la composante extralinguistique. La signification du texte est encadrée sur la base du bagage cognitif de chaque lecteur : il est évident que la compréhension dépend notamment du vécu personnel, de ses acquis, de son horizon culturel, c'est-à-dire de ses habiletés interprétatives. Pourtant, la subjectivité dans la saisie du sens a ses limites au sein des

textes pragmatiques ainsi qu'au sein des textes littéraires (Moya, 2010).

2. La déconstruction du sens consiste en la saisie d'idées ou de concepts impliqués dans le texte en L1. Faute de cette compétence, le traducteur risque de transposer mots par mots et de produire un texte en L2 qui n'évoque rien ou presque chez les nouveaux destinataires, d'autant plus quand il s'agit d'une traduction entre deux langues non lointaines où la probabilité d'interférences est latente.
3. La reformulation/reverbalisation du sens consiste à choisir parmi plusieurs moyens linguistiques que lui apporte la langue cible. Le traducteur est censé s'appuyer sur l'analogie, c'est-à-dire avoir recours aux associations successives d'idées, procédé qui n'est pas forcément linéaire. La compétence du traducteur et son imaginaire sont essentiels lors de cette étape du processus de la traduction (Moya, 2010).

Raková (2014) souligne que la saisie du sens d'un texte exige de préciser le niveau de construction : il faut tenir compte de la L1 et de la L2 et de la mise en phrase; car les opérations de traduction varient en fonction de la traduction des mots, des phrases ou des textes (Lederer, 1994). Ces différents niveaux de traduction entre mots, phrases et texte amène à distinguer deux types de traduction, la traduction linguistique (traduction non contextualisée de mots et de phrases), et la traduction interprétative (traduction de textes). Pour Lederer (1994), la traduction authentique ne se conçoit qu'en relation avec les textes, c'est-à-dire au sein d'un discours et dans un contexte. À ce sujet, la traduction interprétative est une traduction par équivalences et la traduction linguistique est une traduction par correspondances. La différence entre celles-ci est que la première s'établit entre des textes, la seconde entre des éléments linguistiques (Lederer, 1994, cité d'après Guidère, 2010).

Selon Raková (2014), les apports de l'École de Paris comportent aussi la distinction entre la signification et le sens, dont la première

appartient à la langue et le transcodage se passe au sein de la traduction. Il sert à traduire certains concepts tels que les chiffres, les noms propres, ainsi que des termes scientifiques qui comportent un seul sens ; d'après Delisle, il s'agit d'une traduction hors contexte (citée dans Raková, 2014). Quant au sens, appartenant à la parole, il fait appel à une traduction interprétative, celle qui concerne la plupart des mots et phrases en contexte, à savoir, l'équivalence contextuelle précédée d'une interprétation de sens.

Cette théorie interprétative comprend des concepts liés à la communication authentique, tels que le sens, le discours et le message. À une acception d'un mot en langue de départ, plusieurs sens peuvent correspondre dans la langue cible ; d'ici, il faut interpréter le sens du mot dans le contexte pour mener à bien le processus de traduction. Pourtant, il est possible d'arriver à une coïncidence du transcodage dont la traduction et le résultat du dictionnaire sont équivalents. En résumé, le sens est le centre de la théorie interprétative et met en évidence le rôle du lecteur ainsi qu'à l'intelligibilité de la traduction produite et son acceptabilité dans la culture cible. (Guidère, 2010; Moya, 2010).

Concernant le rôle de la traduction littéraire, Raková (2014) met en évidence la contribution de Jiří Levý (1926-1967). Cet auteur se consacrait à des recherches approfondies sur l'histoire des méthodes tchèques de la traduction. Au contraire, Levý visait le style, les caractéristiques littéraires spécifiques du texte. À ce titre, Gentzler (2010), ajoute que si un trait expressif ne s'intègre pas dans la culture cible, le traducteur doit la transposer ou même la récréer pourvu que la qualité littéraire globale soit maintenue.

En suivant, Raková (2014, p. 141) James Holmes est un poète et traducteur d'origine américaine et professeur à l'Université d'Amsterdam. En 1970, il étudie la relation entre traduction et les systèmes de signification. Son analyse de textes traduits commence par l'exploitation de différentes méthodologies de traduction et de leur parcours historique. Cet auteur décrit quatre types de traduction, faisant appel à des caractéristiques particulières. La première conserve la

forme originale le plus possible. La deuxième envisage une fonction parallèle au sein de la culture de la langue cible, en créant des formes analogues afin de produire des effets similaires. La troisième tient compte du signifié de départ et le présente en correspondance avec la langue cible. La quatrième inclut ce que Holmes définit comme « formes déviantes », qui ne préservent du poème original qu'une similarité minimale. Cet auteur souligne que chacune d'elles intègre un éventail de possibilités et en exclut d'autres.

Ces notions de base mettent en relief la place du processus de traduction contextuelle, autrement-dit, le sens au sein d'une culture cible, d'une typologie textuelle, voire d'une variante individuelle de la langue. Celles-ci posent les bases de cette intervention et demandent l'actualisation de la méthodologie suivie lors de ce processus de traduction.

Cadre méthodologique

Dans le processus de la traduction de la critique littéraire et l'identification de difficultés nous avons suivi certaines étapes pour arriver à la solution de chaque catégorie d'analyse (voir chapitre 1). D'abord, nous avons eu l'interaction enseignant-apprenant par la démarche de traduction, ensuite la révision de la part du natif et finalement la détection et proposition d'une nouvelle formulation de la phrase ou bien le choix du lexique approprié dans toutes les situations. Cette démarche est basée sur l'approche de la clinique-critique (Ducret, 2004). C'est pourquoi nous détaillons dans cette partie du travail les problématiques, les adaptations et la démarche implémentée dans la traduction : « Les mondes signifiants dans les contes de Juan Rulfo à travers le regard qui les construit » (voir chapitre 1, pp. 37-79).

Parmi les participants de cette partie de la recherche, on trouve notamment l'apprenant en formation dans la filière en Traduction de la Licence en Sciences du Langage de la Faculté de Philosophie et Lettres avec un niveau de français B2. Nous avons aussi la participation d'une professeure ayant un diplôme en Linguistique Appliquée à

l'Enseignement des Langues Étrangères de ce même établissement, niveau C1 (français) et formée aussi dans cette Faculté, mais aussi un natif de la langue française qui avait fait un stage comme assistant de langue dans cette même Faculté et qui a fait des études en Langue, Littérature et Civilisation Etrangères en espagnol, ayant un niveau C1 d'espagnol, ainsi qu'une professeure avec une formation en Traduction et spécialiste dans ce domaine, niveau C2 de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université Autonome de Tlaxcala.

Lecture et identification du vocabulaire

Avant de commencer avec la traduction en français du texte déjà cité, l'apprenant a réalisé une lecture préalable afin d'identifier le lexique inconnu dans la langue maternelle, dans ce cas, l'espagnol. Pour cette lecture, il avait précisé une liste des mots qu'il fallait analyser avant de passer à leur traduction, dans certaines occasions il était nécessaire d'aller dans l'œuvre originale de Juan Rulfo pour comprendre la signification de quelques extraits du texte de Cantú Ortiz. Le rôle du professeur était de vérifier la compréhension en espagnol car il s'agit d'un texte littéraire qui porte sur des interprétations qui pourraient poser des problèmes au moment de passer à la langue cible.

Cette étape a permis d'identifier la valeur intertextuelle que mettait en pleine lumière l'auteur dans les relations sémantiques des nouvelles de Juan Rulfo. Le sens du récit de Cantú Ortiz a privilégié des figures rhétoriques qui permettaient la reconnaissance linguistique propre à ce type de documents : la critique littéraire. L'apprenant a découvert l'argumentation et les hypothèses à l'intérieur des paragraphes pour pouvoir se placer dans le rôle du traducteur.

Traduction du texte de critique littéraire (espagnol-français)

Après avoir compris le sens des mots et les idées exposés par l'auteur, la traduction a débuté l'élève a divisé la critique en paragraphes qui

lui ont donné une organisation pour présenter les avancés. L'apprenant a réécrit le texte en espagnol dans un tableau et sur une colonne il y avait la version en espagnol et à droite, il écrivait la version proposée en français, dans une troisième colonne, l'enseignant intervenait avec les possibles changements dans les phrases ou le vocabulaire qu'il fallait vérifier pour arriver à la même interprétation du récit original, mais toujours en écoutant la justification de l'apprenant pour avoir choisi tel ou tel mot.

Dans cet échange professeur-étudiant la communication était indispensable, grâce à la méthode clinique-critique (voir étude préliminaire, pp. 19-34) l'apprenant pouvait intervenir et justifier son choix en discussion avec l'enseignant. Cette interaction a privilégié l'importance de la formation en langue étrangère, car au début de la création de cet ouvrage, l'élève avait un niveau intermédiaire et tout au long du processus il a acquis des stratégies pour réussir dans la langue cible (en ayant un niveau avancé à la fin de ce projet). Cela veut dire, qu'au cours des semestres, l'apprenant a présenté moins de difficultés pour la traduction des figures de style et les éléments linguistiques plus approfondies de la langue française.

La traduction était corrigée progressivement et l'enseignant proposait une solution à la difficulté, puis il donnait la place à l'élève afin de développer les compétences langagières nécessaires pour réussir dans la traduction des paragraphes. Les échanges étaient principalement présentiels, avant de traverser la situation de pandémie, les réunions étaient établies au début de chaque semestre et après avec la modalité en ligne, nous avons réussi à programmer des sessions virtuelles pour les étapes suivantes.

Le rôle du natif

Nous avons fait la révision et la correction de chaque paragraphe en contraste de la version en espagnol (texte de base) et celle proposée par l'apprenant (en français) pour découvrir les éléments langagiers

qui causaient des difficultés, mais il y avait encore des aspects à prendre en compte (les figures de style, le sens pragmatique, le style de rédaction) pour rectifier si nous communiquons réellement le message de l'auteur du texte original. Pour cette vérification, nous avons demandé l'apport du natif qui avait un niveau avancé en espagnol et des études en langue et civilisation en espagnol en lui permettant de réviser et avoir une participation dans la formation de l'apprenant. Grâce à la modalité en ligne, l'interaction avec le natif était plus facile et nous avons obtenu ses recommandations et corrections par rapport à quelques extraits du texte.

Il était essentiel d'obtenir cette participation dans le sens où le natif apportait des nuances à quelques expressions, de plus il indiquait dans quel contexte tel ou tel mot n'était plus utilisé ou quel verbe exprimait mieux une idée. Il avait un rôle primordial pour la formation de l'apprenant car cette étape a permis de découvrir plus de mots du lexique, d'autres expressions, d'autres caractéristiques du texte que nous n'avons pas remarqué dans les corrections préalables. Il s'agit d'une opportunité à approfondir sur la compétence langagière de l'apprenant.

Identification des catégories d'analyse

Dans ce projet nous avons établi des catégories à suivre pour la classification de toutes les difficultés dans le processus de traduction de l'élève : sémantiques et morphosyntaxiques (Zufferey et Moeschler, 2010), pragmatiques (Bracops, 2010), rhétoriques (Amador, 2015) et stylistiques (Nord, 2016) (voir étude préliminaire, pp. 19-34). Avec la participation d'une professeure de l'Université Autonome de Tlaxcala, qui avaient aussi une formation en Linguistique, nous avons pu identifier chaque difficulté pour sa classification.

En premier lieu, une troisième révision du texte était nécessaire, avec l'objectif de contextualiser les professeurs participants et d'obtenir un feedback pour l'apprenant, en suivant ses recommandations il

avait une troisième adaptation du texte et en même temps chaque difficulté était soulignée avec une couleur différente pour son identification : morphosyntaxe-vert, omission-bleu ciel, sémantique-gris, pragmatique-bleu, stylistique-rose, références-violet et figures de style-rouge. Cette organisation aidait à marquer les difficultés rencontrées dans le texte et à les classer (voir tableau 1).

Nous avons aussi eu un apport du natif dans cette classification car dans sa correction précédente (même si nous avons demandé seulement une révision de la traduction) il avait ajouté aux commentaires une classification, ce que nous avons valorisé et pris en compte pour notre tableau et nous a aidé à établir peu à peu les statistiques de notre travail. Cette contribution du natif et du professeur nous a ouvert un panorama plus élargi dans les difficultés présentes dans le travail de traduction de l'apprenant et dans les techniques pour les surmonter.

Tableau 1. *Identification des difficultés*

<p>Nunca verá usted un cielo azul... Allí todo el horizonte está desteñado; nublado siempre por una mancha caliginosa que no se borra nunca. Todo el lomerío pelón, sin un árbol, sin una cosa verde para descansar los ojos; todo envuelto en el calín ceniciento. Usted verá eso: aquellos cerros apagados como si estuvieran muertos y a Luvina en el más alto, coronándolo con su blanco caserío como si fuera una corona de muerto... (p. 114).</p>	<p>Vous ne verrez jamais un ciel bleu ... Là tout l'horizon est fané ; toujours nuageux par une tache qui n'est jamais effacée. Toute la colline sans éplucher, sans arbre, sans quelque chose de vert pour reposer vos yeux ; tout enveloppé dans la cendre de cendre. Vous verrez si : ces collines éteintes comme si elles étaient mortes et Luvina au plus haut, en le couronnant de son hameau blanc comme si c'était une couronne de morts ... (page 114) .</p>	<p>Vous ne verrez jamais un ciel bleu ... Là tout l'horizon est <u>fade</u> ; toujours <u>couvert</u> par une tache <u>caligineuse</u> qui <u>ne s'efface jamais</u>. Toute la colline <u>rasée</u>, sans arbre, sans quelque chose de vert pour reposer <u>ses</u> yeux ; tout enveloppé dans <u>les cendres</u>. Vous <u>le</u> verrez: ces collines éteintes comme si elles étaient mortes et Luvina au plus haut, <u>en te</u> couronnant <u>le tout</u> de son hameau blanc comme si c'était une couronne de morts ... (page 114) .</p>
--	---	--

Source : Élaboré par l'auteur.

Les figures rhétoriques

Dans cette étape, nous avons eu la participation d'une équipe en formation dans la Licence en Lettres Hispaniques à la Faculté de Philosophie et Lettres avec la supervision d'une professeure chercheuse formée en Lettres Hispaniques. Ce groupe de recherche a contribué à la révision du texte de base pour l'identification de figures de style dans la rédaction, car nous les avons regroupées dans la dimension sémantique dans l'analyse préliminaire.

D'une part, ils ont ajouté au tableau les figures de style de chaque paragraphe (110 paragraphes au total), ils ont expliqué les figures rhétoriques et ont marqué en différentes couleurs l'exemple pour justifier leur choix (voir tableau 2).

Tableau 2. *Identification de figures rhétoriques*

Ese mundo que proyecta en un grito ahogado (como el de sus personajes), obstinado, breve pero tan intenso como su obra.	Comparación: también llamada símil, consiste en realzar un objeto o fenómeno manifestando, mediante un término comparativo (como o sus equivalentes), la relación de homología (Beristáin, 1985, p. 99).	Aquí, simplemente se compara el grito ahogado con los personajes.	Ce monde qui se projette dans un cri étouffé (comme celui de ses personnages), têtue, bref mais aussi intense que son œuvre.
---	--	---	--

Source : Élaboré par l'auteur.

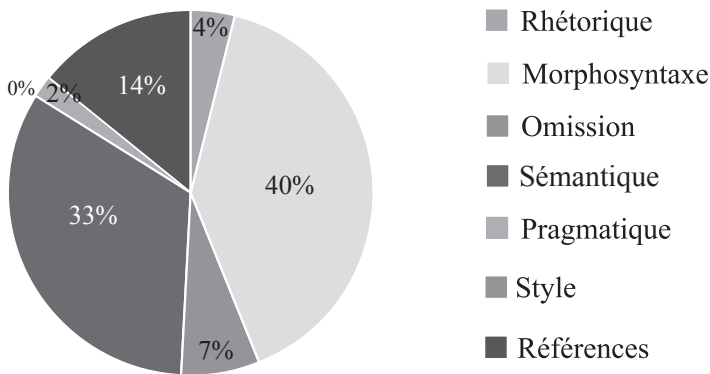
D'autre part, nous avons fait une quatrième révision après les observations de cette équipe afin de changer certaines catégories qui correspondaient aux figures de style et non à l'aspect sémantique comme nous avons proposé au début. En effet, cet apport a favorisé la

détection des éléments propres au style de l'auteur et nous avons dû modifier la classification de ces difficultés dans la traduction, mais aussi les statistiques déjà établies, car nous avons eu un pourcentage pour les figures de style.

Analyse de résultats

Conformément aux résultats obtenus, nous constatons que la récurrence de difficultés lors de la traduction du document en français concerne des niveaux linguistiques et discursifs. Quant aux niveaux linguistiques, à savoir, l'organisation morphosyntaxique : 40% ; la saisie du sens : 33% ; l'identification des références 14% ; l'omission de d'unités lexicales : 7%. Quant aux niveaux discursifs : la dimension pragmatique : 2% et les dimensions rhétorique et style : 4% et 0%, respectivement (voir graphique 1).

Graphique 1. *Représentation statistique*



Source : Élaboré par l'auteur.

D'après ces résultats, l'organisation des énoncés, à savoir, la dimension morphosyntaxique reste en premier lieu de difficulté lors du processus de traduction. Exemples : « ...à travers le regard qui les

construit ; de relations signifiantes, autant de regards posés sur lui ; C'est dans le regard du lecteur que l'engrenage... ». Ces exemples mettent en évidence la place de l'organisation discursive de catégories grammaticales lors de l'enchaînement des composantes linguistiques à partir de la signification de la *langue*. Ce niveau de disposition linguistique admet la comparaison de deux systèmes linguistiques dont la structure des énoncés fait référence au génie de chaque langue. En fait, cette dimension des systèmes linguistiques en question constitue l'une de composantes de base y compris la dimension phonologique. Compte tenu de ce constat, tout au long du cursus de la filière en traduction, il faudrait privilégier constamment la grammaire comparée en langue maternelle (espagnol) et en langue cible (français), afin de rendre conscient l'apprenant sur la nature de ces deux codes linguistiques.

Concernant l'interprétation des énoncés, à savoir la saisie du sens, elle a constitué le deuxième lieu de récurrence de difficultés chez le participant en tant que futur traducteur. Exemples : « Cela fait déjà longtemps que nous n'avons plus envie de parler. L'envie est partie avec la chaleur... ; ils sèchent sur la langue jusqu'à en couper la respiration ; ...s'il se mettait à remuer les charnières de nos propres ». Cette notion demande de la capacité à comprendre, à dégager et à cristalliser le sens du texte en langue de départ et en langue d'arrivée de la typologie textuelle et générique en question. Cette dimension comporte une compétence supérieure à la précédente, axée sur le domaine dénotatif et le domaine connotatif. Par la suite, ces deux domaines sollicitent de la capacité à créer du sens au travers des significations de base référentielle, quand il s'agit de mots faisant référence au monde concret et tangible et à des significations en relation avec la dimension du monde de relations de signification abstraite, quand il s'agit des significations comportant de relations de pensée. Pour ce faire, le futur traducteur est censé avoir un savoir encyclopédique et un bagage culturel adéquat pour qu'il puisse répondre aux attentes de l'horizon du texte.

En ce qui concerne les références linguistiques, elles constituent le troisième type de difficulté rencontrée au cours du processus de traduction. Exemple : « les mondes signifiants de Rulfo, celui de Luvina et

celui du Llano ; On nous a donné la terre ‘ici’ (en bas) se trouve le village où les hommes vont, tandis que ‘là-bas’ (en haut) est le Llano ; dans d’autres œuvres de Juan Rulfo lui-même ». Cette capacité linguistique à identifier des indices relevant des marques de corrélation au sein des énoncés tout au long du texte favorise la compétence interprétative, car à force de remarquer ces signes, l’apprenant cultive sa capacité à éviter toute sorte d’ambiguïté lors de la *compréhension*, de la *déverbalisation*, ainsi que de la *reformulation* du texte.

Par rapport à l’omission d’éléments linguistiques, celle-ci occupe le quatrième lieu de récurrence lors du processus de traduction. Exemples : « une tache caligineuse » ; « C’est pour cela que personne ne parle » ; « le feu représente le tourment ». Certes, ces exemples illustrent la nécessité de rester toujours sous une perspective de regard rigoureux, c’est-à-dire, l’aptitude à accorder une attention spéciale aux composantes de chaque énoncé, afin de ne pas négliger le sens complet du texte. Du coup, il est envisageable d’aborder l’importance intégrale de chaque élément au sein du texte ayant pour objet d’éviter tout malentendu.

Quant à la composante rhétorique, Cicéron souligne que celle-ci consiste à prouver la vérité de ce qu’on affirme, à concilier la bienveillance des auditeurs et à éveiller en eux toutes les émotions qui sont utiles à la cause. Celle-ci reste sur le cinquième lieu de récurrence faisant l’objet des expressions imagées. Exemples : « si toutes les personnes avaient le visage muré ; désolé, c’est l’endroit des morts. Voici le contexte des mondes de Rulfo : des lieux dévastés, emplis de vide ; ...se soulève autour de nous comme s’il s’agissait d’un petit troupeau de mules qui descendait par-là ». Cette dimension esthétique de la pensée a pour but la récréation de l’imaginaire, afin d’évoquer des mondes fictifs plausibles. Ce type de pensée participe à l’épanouissement cognitif langue maternelle et en langue cible, lequel commence à se développer lors de l’appropriation d’opérations abstraites, à savoir, à partir du niveau B1 selon le Cadre Européen de Référence pour les Langues (CERL).

Au sujet de la dimension pragmatique, à savoir, le rôle de l’usage de la langue en contexte, est le sixième type de difficulté. Exemples :

« On a déjà beaucoup » ; « On ne peut l'attribuer » ; « On dit que c'est... ; il ne pleut pas beaucoup ». Cet axe discursif rend hommage au savoir-faire discursif contextualisé. Il s'agit d'une appropriation située de la langue, afin d'interagir et d'évoquer des situations de communication effective. A ce titre, l'approche actionnelle lors de l'apprentissage d'une langue contribue exceptionnellement à l'appropriation d'une langue dont le but est savoir interagir en utilisant la langue.

La compétence linguistique chez l'apprenant joue un rôle essentiel lors du processus de traduction. Ces chiffres montrent des aspects à maîtriser en langue étrangère sur la base d'une perspective interculturelle, car la performance en langue étrangère et spécifiquement la réussite de performance en traduction demande du savoir-faire propre au domaine de cette spécialité. Par ailleurs, l'apprenant devrait cultiver un esprit de recherche continu, car chaque texte à traduire cible de différentes spécificités.

Conclusion

Le processus de traduction contextualisée comporte la compréhension, la déverbalisation et la reformulation. La compréhension fait appel à la mobilisation de l'horizon cognitif de chaque lecteur, à savoir, de sa compétence interprétative, alors que la déverbalisation en tant qu'appropriation du sens du texte source accorde une attention particulière à la saisie du sens situé dans un contexte particulier. Celles-ci ont été cristallisées lors de la phase de lecture et d'identification de mots inconnus, où l'accompagnement de la part de l'enseignant a été essentiel, car cette tutelle a orienté la démarche à suivre.

Quant à la reformulation ou reverbération du sens, elle sollicite la capacité du traducteur à associer, à déduire, ainsi que de sa créativité, de son intuition et de son imagination, et surtout de sa capacité de recréer un nouvel texte faisant l'objet du texte de départ, où la traduction interprétative en tant que traduction par équivalences entre textes joue un rôle primordial.

D'ailleurs, cette compétence a été mise en œuvre lors de la traduction de la critique littéraire en question. À ce titre, il faut souligner qu'au sein du travail collaboratif des participants de cette traduction, nous avons privilégié la fonction parallèle à l'intérieur de la tradition de la langue d'arrivée, en créant des formes analogues censées produire des effets similaires. À ce stade-là, l'identification de catégories d'analyse et le rôle du natif, ayant pour but la discussion entre pairs, ont favorisé le développement de la métacognition lors du processus de traduction en langue cible. D'ici, nous pouvons relever des remarques didactiques.

En ce disant, ces données mettent en lumière la dimension interculturelle, car l'apprenant vis-à-vis du besoin de faire passer le message en langue étrangère recourt à sa compétence en langue maternelle. Face à cette tâche, l'apprenant répond spontanément sans pour autant faire une révision consciente et contrastive du texte en langue maternelle et du texte en langue cible. D'où, les erreurs dans les dimensions d'organisation et de signification dénotative, à savoir, des interférences en langue maternelle et/ou transférées linguistiques du système linguistique comportant des savoirs sociolinguistiques et de savoirs pragmatiques, parmi d'autres.

Sur la base d'une approche interculturelle, autrement dit, la reconnaissance d'autrui, le regard d'un locuteur natif au sein du processus de révision de la traduction nous permet d'être conscients des dimensions langagières et culturelles impliquant cette mission. En outre, ces résultats issus de la correction de la version proposée par l'apprenant, mettent en évidence la nécessité d'établir des prérequis concernant la compétence langagière en langue cible, à savoir, en Français Langue Étrangère, afin de garantir la qualité du produit.

Il faudrait compter sur une formation théorique solide et une démarche spécifique lors du processus de traduction *in situ*. D'ailleurs, il serait souhaitable de sélectionner un corpus de textes adéquats en fonction du public d'apprenants. Outre cela, cette activité empirique nous a permis d'identifier sur place les besoins des acteurs du cycle pédagogique, à savoir, les apprenants et les enseignants.

Références bibliographiques

- AMADOR, P. V. (2015). *Figuras retóricas (figuras literarias)*. Recuperado de <http://www.iessanfernando.com/wp-content/uploads/2015/11/Figuras-literarias.pdf>.
- BERISTÁIN, H. (1985). *Diccionario de retórica y poética*. México: Editorial Porrúa, S.A.
- BRACOPS, M. (2010). *Introduction à la pragmatique*. Bruxelles: Éditions Duculot.
- CANTÚ ORTIZ, L. (En prensa). *Cruzada por una nación: edición crítica de la Memoria Político-Instructiva, de Fray Servando Teresa de Mier*.
- _____ (En prensa). *Fray Servando Teresa de Mier: un hombre, una obra, un personaje*. UANL.
- _____ (En prensa). *Erotismo y lenguaje en la poética de Minerva Margarita Villarreal*. UANL
- _____ (2010). *Comunicación para ingenieros*. México: Patria Cultural.
- _____ (2014). *Un rostro de mujer que se manifiesta en la memoria del tiempo: la madre en la literatura mexicana de la independencia*. Cemhal.
- CANTÚ ORTIZ, L., Flores Michel, J. y Roque Segovia, M. C. (2015). *Competencia Comunicativa: Habilidades para la interacción del profesional en el siglo XXI*. UANL.
- CANTÚ ORTIZ, L. y Chávez González, G. (2015). La literacidad académica de los estudiantes universitarios. Un acercamiento a sus prácticas letradas. *Ciencia uanl* 18(71).
- CANTÚ ORTIZ, L. y Pérez Martínez, H. (2014). *Penélope subvertida: la recontextualización del mito en la escritura femenina de Minerva Margarita Villarreal*.
- DELISLE, J. (1987). *La traduction au Canada*. Canada : PUO, Publié sous les auspices du Conseil des traducteurs et interprètes du Canada (CTIC).

- DUCRET, J.-J. (2004). *Método clínico-crítico piagetiano*. Recuperado de http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/vc/jjd2004_metodo_clinico_critico_ducret.pdf
- GENTZLER, E. (2010). *Teorie della traduzione. Tendenze contemporanee*. Torino: UTET Università.
- GUIDERE, M. (2010). *Introduction à la traductologie. Penser la traduction : hier, aujourd'hui, demain*. Paris: De Boeck.
- LEDERER, M. (1994): *La traduction aujourd'hui. Le modèle interprétatif*. Paris: Hachette.
- MOYA, V. (2010 [2004]). *La selva de la traducción. Teorías traductológicas contemporáneas*. 3ª ed. Madrid: Cátedra.
- NEWMARK, P. (1987). *A textbook of translation*. Great Britain: Prentice Hall.
- NORD, C. (2016). *Errores y faltas en la traducción*. Bloemfontein. Recuperado de <https://dti.ua.es/es/vi-coloquio-lucentino/documentos/el-error-en-la-traduccion.pdf>
- RAKOVA, Z. (2014). *Les théories de la traduction*. Česko: Masaríkova universita.
- RULFO, J. 2001. *El llano en flammes*. Trad. Gabriel Iaculli. Paris: Gallimard.
- SELESKOVITCH, D. y Lederer, M. (2001). *Interpréter pour traduire*. Paris: Didier Érudition.
- ZUFFEREY, S. y Moeschler, J. (2010). *Initiation à la linguistique française*. Paris: Armand Colin.

ÉDITEURS

Orlando Valdez Vega est professeur chercheur à la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université Autonome de Nuevo León. Il a fait un doctorat en Sciences du Langage à Texas A & M University Kingsville, États-Unis et il possède le plus haut degré de certification de français comme langue étrangère du Ministère de l'Éducation Nationale de la République Française : le Diplôme Approfondi de Langue Française (DALF), niveau C2. Il enseigne dans la licence en Linguistique Appliquée à l'Enseignement et à la Traduction du Français et dans le master en Linguistique Appliquée à l'Enseignement de Langues Étrangères. Il fait partie du Système National de Chercheurs (SNI en espagnol) du Conseil National de la Science et de la Technologie (CONACYT) et il est le responsable du groupe de recherche UANL-CA-465 « Études de la langue française : pragmatique, enseignement et traduction ».

Ses publications les plus récentes :

Valdez Vega, O. (2021). *Problemas y soluciones en la pronunciación del francés. Una experiencia con hispanohablantes mexicanos*. San Nicolás de los Garza: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Valdez Vega, O. & Ungureanu, C. (2021). Representaciones sociales del aprendizaje del francés en Rumania y México: dos perspectivas de análisis. En L. E. Aguilera, E. de los Santos, M. E. Flores & J. Haidar (Eds.), *Enfoques alternativos en los estudios del discurso*, 125-140. Monterrey, N.L.: Fondo editorial de Nuevo León.

Ungureanu, C. & Valdez Vega, O. (2022). Sociolinguistics and Translation Studies – Complexity and Complementarity. En L. Cantú,

M. E. Flores, F. Abundis, E. Alvarado, B. Benavides, J. L. Cavazos, J. I. Ibarra, O. Valdez Vega (Eds.), *Humanidades inter y transdisciplinarias en contextos de incertidumbre: nuevas ideas, nuevos enfoques, nuevos temas*. (1era ed., Vol. IV., pp. 2190-2214). México: Secretaría de Producción Editorial, FFyL, UANL, 2022.

María Eugenia Flores Treviño a fait un Doctorat en Sciences Humaines et Arts à l'Université Autonome de Zacatecas (UAZ). Elle est professeure chercheuse et membre du Système National de Chercheurs (SNI) du Conseil National de la Science et de la Technologie (CONACYT), niveau 2. Elle est vice-présidente de l'Association Latino-Américaine d'Études du Discours (ALED). Elle a dirigé 45 thèses de niveaux licence, maîtrise et doctorat. Elle a publié 15 livres (comme auteure, co-auteure, coordinatrice et coéditrice) sur la persuasion, la fonction poétique du langage, l'enseignement de l'espagnol comme langue maternelle et langue étrangère, ainsi que le genre et l'analyse du discours. Elle est la responsable du groupe de recherche UANL-CA-480 « Études de la culture : littérature, discours, genre et mémoire ».

Ses publications les plus récentes :

Abreu, A., Cantú Ortiz, L. y Flores Treviño, M.E. (Coords.) (2020). *Representaciones de lo femenino en la literatura y discurso de los memes*. Cáceres: Editora UNEMAT; UAN-México.

Herrera, M. y Flores Treviño, M.E. (2020). (e-book) *Lengua, lenguaje, cultura e interculturalidad: Propuestas y experiencias*. UANL, Facultad de Filosofía y Letras.

Aguilera, L., De los Santos, E., Flores Treviño, M.E., y Haidar, J. (2021) *Enfoques alternativos en los estudios del discurso*. UANL/EN-SMSG/Fondo Editorial Nuevo León.

Flores Treviño, M.E. (2021). *Dispositivos discursivos de poder: política, educación y género*. México: Res Pública.

Eldon Walter Longoria Ramón est diplômé en Sciences de la Communication à l'Université Autonome de Baja California (UABC) au Mexique. Il a suivi une formation spécialisée pour des professeurs de français au Bureau d'études pour les langues et les cultures (BELC), à l'Université de Caen, en France. Il a fait un Master en Didactique du Français à l'Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand, en France. Il a fait un doctorat en Éducation au Centre d'Études Universitaires de Baja California. Il possède le plus haut degré de certification de français comme langue étrangère du Ministère de l'Éducation Nationale de la République Française : le Diplôme Approfondi de Langue Française (DALF), niveau C2. Il est professeur à la Faculté des Langues de l'UABC depuis 1997 où il enseigne la traduction dans la combinaison linguistique français-espagnol au sein de la Licence en Traduction. Il enseigne également la didactique du français dans le cadre de la Licence en Enseignement de Langues. Il est membre du groupe de recherche UABC-CA-181 « Études de traduction et interprétation » et collaborateur du groupe de recherche UANL-CA-465 « Études de la langue française : pragmatique, enseignement et traduction ».

Ses publications les plus récentes :

Toledo, D., Acosta, S. & Longoria, E. (2018). Un regard sur le français langue étrangère à la frontière Mexique-États-Unis : le cas de Basse Californie. En Cansigno, Y. (Ed.) *Le français au Mexique Hier et Aujourd'hui. Contribution à un premier état de lieux* (pp. 189-202). México, D.F. Universidad Autónoma Metropolitana.

Simonato, E. (2021). Marxisme, phonétique et phonologie : Volosinov, Polivanov, Jakovlev. Trad. Longoria, E., González, M., Ayala, B., *Refracción: Revista sobre lingüística materialista*, 4, 51-72.

Longoria, E. & González, M. (2022) La clínica pedagógica en la traducción inversa español-francés : una herramienta para la enseñanza, el aprendizaje y la interdisciplina. En L. Cantú, M. E. Flores, F. Abundis, E. Alvarado, B. Benavides, J. L. Cavazos, J. I. Ibarra, O. Valdez Vega (Eds.), *Humanidades inter y transdisciplinarias en*

contextos de incertidumbre: nuevas ideas, nuevos enfoques, nuevos temas. (1era ed., vol. IV). México: Secretaría de Producción Editorial, FFyL, UANL.

AUTEURS

Ludivina Cantú Ortiz est professeure et diplômée en Lettres Espagnoles à la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université Autonome de Nuevo León (UANL). Elle est doctorante en Philosophie, spécialisée dans les Études de la Culture, avec son sujet de recherche qui vise à analyser le discours politique de fray Servando Teresa de Mier.

Au sein de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université Autonome de Nuevo León, elle était Coordinatrice de la Licence en Lettres Espagnoles (1998-2000), Secrétaire Académique (2000-2003), Secrétaire de Gestion et Évaluation (2003-2004), Secrétaire de Projets d'Édition (2004-2009), Directrice d'Édition de la revue *Cathedra* (2004-2009) et Éditrice de la Faculté de Philosophie et Lettres (2005-2009). Elle est Membre du Conseil d'Édition de la revue *Deslinde* (1998-2000, 2015 jusqu'à présent) et de la revue *Cathedra* (2015 jusqu'à présent). Depuis 2015, elle est aussi Directrice de cet établissement.

Ses intérêts au niveau de la recherche portent sur l'histoire des femmes et la perspective de genre, les études de littérature, la littérature et genre, les études philologiques et paléographiques, l'analyse du discours politique, ainsi que sur les études d'histoire et littérature. Elle a participé et présenté les résultats de ces projets de recherche dans des congrès nationaux et internationaux, dans des interventions orales ou publications collectives en Argentine, au Pérou, au Chili, en Colombie, aux États-Unis et au Mexique, ainsi qu'en Espagne et en Italie.

Enfin, Cantú Ortiz est membre du groupe de recherche UANL-CA-480: Études de la culture : littérature, discours, genre et mémoire, coordinatrice du Centre de Recherches Philologiques de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'UANL, membre de l'Association Internationale d'Hispanophones de l'Association de Linguistique et Philologie d'Amérique Latine, de l'Association Latino-américaine d'Études du Discours, de l'Association Hispanique d'Humanités, de la Société d'Histoire de Nuevo León (Mexique), Géographie et Statistique et Présidente du Réseau National des Écoles et Facultés de Philosophie, Lettres et Humanités.

Lidia Rodríguez Alfano est professeure chercheuse. Elle a fait un doctorat en Linguistique Hispanique au sein de l'Université Nationale Autonome du Mexique. Rodríguez Alfano était professeure à la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université Autonome de Nuevo León pendant plus de 30 ans. Elle a également été invitée à participer au sein des Institutions Éducatives et de Recherche, telles que l'Institut de Recherches Sociales (IINSO), l'Université de Guadalajara (UDG), l'École Nationale d'Anthropologie et Histoire (ENAH), et l'Université de Zacatecas. Elle compte plus de 176 publications et elle fait partie du Système National de Chercheurs (SNI en espagnol) du CONACYT, niveau II.

Armando González Salinas est titulaire d'une licence de l'Institut Technologique et d'Études Supérieures de Monterrey (ITESM) et d'un Master en Langue et Littérature Espagnoles de l'Université de l'État d'Indiana. Il a aussi un Master en Éducation en Angleterre (Enseignement de l'Anglais), et un Doctorat en Linguistique Hispanique de l'Université d'État de New York, à Albany. Il a publié au Mexique, aux États-Unis, en Russie, en Colombie, en Argentine, au Chili et en Espagne. Il était professeur pendant plus de 30 ans et coordinateur de la Licence en Linguistique Appliquée pendant 12 ans au sein de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université Autonome de Nuevo

León. En 2004, il a obtenu le prix de Recherche en Sciences Humaines. Il fait partie du Système National de Chercheurs (SNI en espagnol) Niveau 1 depuis 2006.

Aurora Guadalupe Martínez Cantú est professeure chercheuse, membre du Groupe de Recherche UANL-CA-465 : Etudes de la langue française : pragmatisme, enseignement et traduction. Elle est titulaire d'un doctorat en études de l'Éducation à l'Université Autonome de Nuevo León (UANL). Depuis plus de 15 ans, elle enseigne le français comme langue étrangère et forme des futurs professeurs de français à la Faculté de Philosophie et Lettres, UANL. Ses dernières publications :

Martínez, A. y Carranza, E. (2021). Pensamiento crítico: reacciones de los alumnos en una clase de lengua extranjera. En L. E. Aguilera, E. de los Santos, M. E. Flores & J. Haidar (Eds.), *Enfoques alternativos en los estudios del discurso*, 156-168. Monterrey, N.L.: Fondo editorial de Nuevo León.

Marquez, O y Martínez, A. (2021). El cómic como estrategia de enseñanza para la comprensión lectora en francés. *Educación, Innovación y Nueva Normalidad*, 583-595. Recuperado de: https://www.academia.edu/45601915/LIBRO_EDUCACION%20INNOVACION%20Y_NUEVA_NORMALIDAD

Elsa Yaneth Carranza Mercado est diplômée en Linguistique Appliquée à la Faculté de Philosophie et Lettres (FFYL) de l'UANL. Elle a également un Master 2 en Enseignement du Français Langue Etrangère et Seconde réalisé à l'Université Blaise Pascal, en France. Elle a 24 ans d'expérience comme professeur de français et formatrice de futurs enseignants et traducteurs de français au sein de la Licencié en Linguistique Appliquée à l'Enseignement et à la Traduction du Français, à la FFYL, UANL. Elle fait partie du Groupe de Recherche UANL-CA-465 : Études de la langue française : Pragmatique, enseignement et traduction.

Sa dernière publication :

Martínez, A. y Carranza, E. (2021). Pensamiento crítico: reacciones de los alumnos en una clase de lengua extranjera. En L. E. Aguilera, E. de los Santos, M. E. Flores & J. Haidar (Eds.), *Enfoques alternativos en los estudios del discurso*, 156-168. Monterrey, N.L.: Fondo editorial de Nuevo León.

Dan Isaí Serrato Salazar, est professeur chercheur à la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université Autonome de Nuevo León. Il a fait un doctorat en Psychologie Educative à La Faculté de Psychologie de l'Université Autonome de Nuevo León. Il enseigne au sein de la Licence en Sciences du Langage et du Master en Linguistique Appliquée à l'Enseignement de Langues Étrangères. Il fait partie du Système National de Chercheurs (SNI en espagnol) du Conseil National de la Science et de la Technologie (CONACYT), ainsi que du Groupe de Recherche UANL-CA-465 « Études de la langue française : Pragmatique, enseignement et traduction ».

Ses dernières publications :

Serrato, D. I., & Rodriguez, B. C. P. (2020). Academic e-tandems as a strategy for English language learning in a Mexican university. *Open Praxis*, 12(3), 417-424. DOI: <http://doi.org/10.5944/openpraxis.12.3.1099>

Cortez, A. & Serrato, D. (2018). Co-teaching: a successful factor on teacher training through collaborative practices and professional advice. *Verbum et lingue*, 11, 43-63. http://www.verbumetlingua.cucsh.udg.mx/sites/default/files/v11_03.pdf

Valeria Aimé Dávila Garza est diplômée de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université Autonome de Nuevo León et elle est aujourd'hui professeure dans cet établissement. Elle a suivi sa formation en Sciences du Langage pour l'enseignement du français comme langue étrangère. Elle a fait ses études du Master en Linguistique Appliquée à l'Enseignement des Langues Étrangères à la Faculté de Philosophie et Lettres et elle a réalisé un stage de recherche à l'Université de Sherbrooke, au Québec, sous la direction des spécia-

listes dans le domaine de sa recherche. Elle continue avec les travaux de recherche en collaboration avec d'autres professeurs au sein du groupe de recherche UANL-CA-465 : Études de la langue française : Pragmatique, enseignement et traduction.

Adriana Elizabeth Rodriguez Althon est professeure en traduction au sein de la licence en Sciences du Langage depuis 33 ans et coordinatrice du Département de service social de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université Autonome de Nuevo León depuis 2003. Sa publication la plus récente : *La traducción de metáforas en textos financieros del inglés al español* (2017). Elle a participé à de nombreux événements académiques : Premier Congrès international des sciences humaines, Séminaire permanent sur les études du discours, Conférence sur l'étude du discours et de la culture II, Colloque des étudiants de master et doctorat en hiver 2017 et le Congrès international des sciences humaines. Rodríguez Althon est membre du Groupe de Recherche UANL-CA-479 : Études de la traduction et collaboratrice du groupe de recherche UANL-CA-465 : Études de la langue française : Pragmatique, enseignement et traduction.

Mariana Berenice González López est professeure de FLE au Centre d'Études et Certification de Langues Étrangères de l'Université Autonome de Nuevo León (UANL). Elle était professeure de la licence en Linguistique Appliquée à l'Enseignement et à la Traduction du Français à l'UANL (2018-2021). Elle a obtenu le diplôme de master en linguistique appliquée (UANL) en 2018. En 2017 elle a fait un stage de recherche à l'Université Paris-Sorbonne. Elle est actuellement collaboratrice du groupe de recherche UANL-CA-465 : Études de la langue française : Pragmatique, enseignement et traduction.

Mercedes Bustamante Sosa est professeure de langues étrangères et linguistique, examinatrice-correctrice DELF à la Faculté de Philosophie et Lettres, Université Autonome de Tlaxcala (UATX). Elle est titulaire d'une licence en Linguistique Appliquée réalisée au sein de l'

UATX ; elle a également fait un stage en linguistique italienne à l'Università per Stranieri di Perugia, ainsi qu'un Master en Sciences du Langage à la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Par ailleurs, elle a obtenu un Master 1, Mention en Sciences du langage à l'Université Blaise Pascal ainsi qu'un Master 2 à finalité Professionnelle au sein de cette même université. Dans cet ouvrage, Bustamante Sosa a participé comme collaboratrice du groupe de recherche UANL-CA-465 : Études de la langue française : Pragmatique, enseignement et traduction.

Ana Cecilia De León Torres. En 2014, après avoir obtenu le Diplôme du Baccalauréat International, elle a commencé ses études universitaires en Sciences du Langage en suivant une formation en traduction. En outre, elle a obtenu la première place dans le domaine d'Humanités et Sciences du Comportement au sein de la VIe Rencontre de Jeunes Chercheurs de l'État de Nuevo Leon, organisée en 2018 par l'UANL et le Conseil National de la Science et de la Technologie (CONACYT). En tant qu'étudiante collaboratrice du groupe de recherche UANL-CA-465 : Études de la langue française : Pragmatique, enseignement et traduction, De León Torres a présenté dans cette rencontre de jeunes chercheurs des résultats liés à sa collaboration dans cette recherche publiée dans cet ouvrage concernant la didactique de la traduction.

AGRADECEMOS LA PARTICIPACIÓN EN ESTE LIBRO

Directora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL):

M. C. Ludivina Cantú Ortiz

Director de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC):

Dr. Lázaro Gabriel Márquez Escudero.

Cuerpos académicos

UANL-CA-245: Lenguajes, discursos, semióticas. Estudios de la cultura en la región.

UANL-CA-415: Estudios de la literatura.

UANL-CA-465: Estudios de la lengua francesa. Pragmática, enseñanza y traducción.

UANL-CA-479: Estudios de la traducción.

UANL-CA-480: Estudios de la cultura: literatura, discursos, género y memoria.

UABC-CA-181: Estudios de traducción e interpretación.

Centro de Investigaciones Filológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL.

Estudiantes de la Licenciatura en Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL que participaron en este proyecto de investigación en la traducción de los textos de crítica literaria:

1. Ana Cecilia de León Torres
2. Ricardo Alejandro Salinas Moya
3. Jaime Antonio Silva López
4. Romeo André Vásquez Nava

Estudiantes del Programa de Verano de Investigación Científica y Tecnológica (PROVERICYT) de la UANL:

1. Grecia Deyanira Garza Moreno
2. Vianney Lizbeth Silva Morales
3. Mariana Eréndira Reséndiz Rosales

Estudiantes de la Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Enseñanza y Traducción del Francés y de Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL (Programa de Talentos):

1. Alejandra Gabriela Ramírez Navarro
2. Dayannara Aimée Aguillón González
3. Diana Yadira Contreras Aguilar
4. Grecia Iren Butrón García
5. Kasandra Sofía Alejandra González Anistro
6. Mauricio Martínez Valdez
7. Paula Beatriz Pinales Caballero
8. Rebeca Galván Ramírez
9. Santos Alberto Gómez Galarza

10. Susana Carolina Willars González
11. Zitlaly Yorlett Bustos Jasso
12. Patricia Yamileth Herrera Quiro

Estudiantes de Servicio Social de la Licenciatura en Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL:

1. Ana Claudia Aldana Vargas
2. Sofía Galilea García Quiroz
3. Karla Nefertiti Garza Raga
4. Karla Daniela González Mendoza
5. Mariana Lucía Martínez Hernández
6. Julián Gerardo Mendoza Álvarez
7. Karen Alejandra Nicolás Lozano
8. Mayra Alejandra Orozco Mendez
9. Mónica Sofía Pacheco Dávila
10. Damaris Vianey Guerrero Vélez
11. Karla Ivone Martínez García

Estudiantes de la Licenciatura en Letras Hispánicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL:

1. Ana Julia Lacayo Rodríguez
2. Claudia Nieva Treviño
3. Héctor Martínez Martínez
4. Homero Bustos Nieto
5. Kevin Adán Rodríguez Gurrola
6. María Leticia Bastida Palma
7. Osvaldo Sánchez Ipiña
8. Rocío Haydée Tapia Hernández

Estudiantes de la Licenciatura en Traducción de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC):

1. Manuel Alejandro Muñoz Bernal
2. Andrea Verónica Medina Aranda
3. Joshua Emmanuel Gutiérrez Jasso.

Colaborador del UANL-CA-465 “Estudios de la lengua francesa: pragmática, enseñanza y traducción”:

Baptiste Morisset

Director de la Alianza Francesa de Monterrey (2017-2022):

Jean-François Ferras

Asistentes de lengua francesa en la FFyL:

1. Thomas Albertini, mediante programa de intercambio de asistentes de lengua de la Dirección General de Relaciones Internacionales (DGRI) de la SEP.
2. Olivier Moses, mediante convenio con organismo quebequense Les Offices Jeunesse Internationaux du Québec (LOGIQ) y la Delegación General de Quebec en México.

TABLE DES MATIÈRES

Prologue	10
Prólogo	11
Étude préliminaire	21
Introduction	21
Pertinence du projet	23
Les principes de base	26
Méthodologie.....	30
Découvertes préliminaires	32
Références bibliographiques.....	34
Première partie :	
Divers registres discursifs bilingues espagnol/français	
<hr/>	
Primera parte:	
Diversos registros discursivos bilingües español/francés ..	37
1. Les mondes signifiants dans les contes	
de Juan Rulfo à travers le regard qui les construit	40
Références bibliographiques.....	76
1. Los mundos significantes en los cuentos	
de Juan Rulfo a través de la mirada que los construye ...	41
Referencias bibliográficas	77

2. Le purgatoire et Le Quichotte :

résonances dans « Luvina »	84
Le texte infini	84
L'intertexte dans « Luvina »	90
L'interdiscours : la situation de l'agro-mexicain	90
Échos dantesques : « Luvina » et « Le Purgatoire »	96
<i>Le Quijote</i> et « Luvina »	110
En guise d'épilogue	112
Références bibliographiques	116

2. El purgatorio y El Quijote:

resonancias en “Luvina”	85
El texto infinito	85
El intertexto en “Luvina”	91
El interdiscurso: la situación del agro mexicano	91
Ecos dantescos: “Luvina” y “El Purgatorio”	97
<i>El Quijote</i> y “Luvina”	111
A modo de epílogo	113
Referencias bibliográficas	117

3. Hamlet dans « Les apparitions intermittentes d'une fausse tortue » : analyse intertextuelle

du roman de Sergio Pitol	120
1. Les personnages et la structure du roman	130
2. L'intertextualité avec <i>Hamlet</i> de Shakespeare	138
3. L'intertextualité avec « l'Hamlet de Redgrave »	144
Allusions à la tête de mort	148
La nécrophilie	150
La mort du Père et ses messages de l'au-delà	150
Confusion de lieux	152
Entrelacement fiction cinématographique/ romanesque et scènes de la réalité	152
4. La couverture et les repères de la publication de l'œuvre	152

5. Reconstruction du sens du roman, basée sur la relation intertextuelle	156
Références bibliographiques.	160

**3. Hamlet en “El tañido de una flauta”:
análisis intertextual de la novela de Sergio Pitol 121**

1. Personajes y estructura de la novela	131
2. Intertextualidad con <i>Hamlet</i> de Shakespeare	139
3. Intertextualidad con “el Hamlet de Redgrave”	145
Alusiones a la calavera	149
La necrofilia.	151
La muerte del padre y sus mensajes de ultratumba . .	151
Confusión de lugares	153
Entretejimiento ficción cinematográfica/novelesca y escenas de la realidad	153
4. La portada y las coordenadas de la publicación de la obra.	153
5. Reconstrucción del sentido de la novela, con base en la relación intertextual.	157
Referencias bibliográficas	161

**4. Le processus de la traduction d’après Alfonso Reyes,
quelques considérations pratiques 164**

La traduction : des concepts	168
Références bibliographiques	182

**4. El proceso de la traducción para Alfonso Reyes,
algunas consideraciones prácticas 165**

La traducción, concepciones	169
Referencias bibliográficas.	183

**Deuxième partie :
Études sur la didactique de la traduction
de textes de critique littéraire 185**

5. Interaction entre le texte littéraire, le traducteur et le récepteur. Analyse de la traduction de <i>Le Purgatoire</i> et <i>Le Quichotte</i> : résonances dans « Luvina »	187
Introduction	187
Les auteurs : Juan Rulfo et María Eugenia Flores Treviño	189
Quelques considérations méthodologiques	191
Le corpus	194
Le chemin méthodologique	195
Résultats et analyse des difficultés de traduction	196
Résultats de la correction du professeur participant :	
Étape 1 (Titre – paragraphe 15)	196
Résultats de la correction du professeur participant :	
Étape 2 (Paragraphes 16-32)	198
Correction par un locuteur natif	201
Conclusion	204
Références bibliographiques	206
6. <i>Hamlet</i> dans <i>Les apparitions intermittentes d'une fausse tortue</i> : un regard sur le développement de la compétence communicative	209
Introduction	209
Sur l'auteur Lidia Rodríguez Alfano	211
Sur l'œuvre	212
Cadre théorique	214
La compétence communicative	214
La traduction comme méthode d'apprentissage	216
Les défis rencontrés en traduisant la littérature	217
Cadre méthodologique	219
Analyse des résultats	221
Difficultés et solutions du thème	221
Le développement de la compétence communicative	225

Conclusions	227
Références bibliographiques	230

**7. Verser la même eau dans des vases différents :
analyse de la traduction de « Le processus de la
traduction d’après Alfonso Reyes, quelques**

considérations pratiques »	235
Introduction	235
Alfonso Reyes : <i>Le regiomontano</i> universel	236
Alfonso Reyes : le traducteur	238
Alfonso Reyes : le théoricien de la traduction	238
L’auteur Armando González Salinas	239
Concepts fondamentaux concernant le problème étudié	241
Considérations méthodologiques spécifiques	243
Identification des figures rhétoriques	245
Vue d’ensemble des résultats	247
Conclusion	248
Références bibliographiques	249

**8. Interaction enseignant-apprenant dans le
processus de traduction espagnol-français :**

renforcement de la compétence langagière	253
Introduction	253
État de la question	253
Biobibliographie de Ludivina Cantú Ortiz	254
Biobibliographie de Juan Rulfo	255
Cadre théorique	258
Théories de la traduction	258
Cadre méthodologique	262
Lecture et identification du vocabulaire	263
Traduction du texte de critique littéraire (espagnol-français)	263
Le rôle du natif	264

Identification des catégories d'analyse.	265
Les figures rhétoriques	267
Analyse de résultats	268
Conclusion	271
Références bibliographiques.	273
Éditeurs	275
Auteurs	279
Agradecemos la participación en este libro.	285



*Esta obra se imprimió bajo el cuidado de Ediciones Coyoacán, S.A. de C.V.
Av. Hidalgo No. 47-B, Colonia Del Carmen, Alcaldía de Coyoacán, 04100,
Ciudad de México; en noviembre de 2022.
El tiraje fue de 500 ejemplares más sobrantes para reposición.*

Criterios para dictaminación del libro:

Puentes interculturales: Del español al francés.

Una experiencia didáctica con diversos registros discursivos

Passages interculturels : De l'espagnol au français.

Une expérience didactique avec divers registres discursifs

Estimado/a evaluador /a:

- A. Favor de llenar, firmar e imprimir en hoja membretada (en lo posible).
- B. Le pedimos, por favor, que evalúe los siguientes rubros con una escala del 1 al 5 (donde 1 equivale a malo y 5 a excelente).
- C. Le solicitamos también sea tan amable de incluir al final un dictamen con sus observaciones, comentarios y recomendaciones, como parte de la evaluación.

1 El título de los capítulos corresponde con el contenido del texto: 4

2 Los capítulos presentan objetivos claros y precisos: 5

3 Hay consistencia y estructura en la exposición de los objetivos: 5

4 Las fuentes y la metodología son adecuadas y están actualizadas: 4

5 El volumen presenta rigor y claridad documental: 5

6 El tema es original, relevante y desarrolla un aporte al(as) áreas de conocimiento: 5

7 En términos formales, el libro es correcto en:

Redacción/Ortografía/Gramática 3

Evaluación general del texto

Por favor, marque la opción que considera adecuada:

Publicable sin modificaciones: _____

Publicable, atendiendo sugerencias y recomendaciones del evaluador, que considere pertinentes según su criterio: X

No publicable: ____

Dictamen con comentarios, observaciones o sugerencias, adicionales que desee agregar:

Fecha: 12/07/2021

Nombre y correo electrónico de el/la evaluador/ra:

Henry Hernández Bayter – henry.hernandez-bayter@univ-lille.fr

Firma:

El presente libro constituye un trabajo bastante interesante y de manera científica posee una metodología inter y transdisciplinar con un eje en particular que es la traducción y la didáctica del francés. Los títulos de los textos bilingües y de los análisis correspondientes son adecuados y permiten una lectura bastante coherente del libro.

Hay algunos puntos de vigilancia:

- *Algunos capítulos tienen sangría diferente y habría que armonizar.*
- *Habría que armonizar también la presentación de la bibliografía en los diferentes textos y del mismo modo el título que acompaña la bibliografía: algunas veces referencias, algunas veces bibliografía y otras referencias bibliográficas.*
- *Habría que armonizar igualmente el uso de las cursivas de títulos y palabras o frases en español en los textos en francés y viceversa.*
- *Algunos comentarios van en los diferentes capítulos: algunos aspectos de francés que verificar y otros pocos aspectos en español.*



3 de octubre del 2022

A quién corresponda:

El presente libro está compuesto de capítulos que presentan resultados de investigaciones realizados con estricto carácter científico. Se incluyen estudios rigurosos y de calidad encaminados a brindar luz, desde una perspectiva didáctica, a temas de interés en la lingüística, y la semiótica del español y del francés. La obra será de interés para el público internacional y constituirá una aportación de valor tanto para la literatura científica como para informar la práctica de los profesionales en el campo laboral. Sin embargo, previo a su publicación hay que hacer algunas modificaciones:

- Homologar el formato de citas y referencias con el estilo APA 7^a edición en todos los capítulos.
- Armonizar el estilo de presentación de la bibliografía en todos los capítulos por fines de uniformidad.
- Incluir tablas y figuras para ejemplificar los análisis realizados, las metodologías y los marcos teóricos y conceptuales que se presentan en cada capítulo.

Atentamente



Azeneth PATINO, Ph.D.
Professionnelle de recherche
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval
irma-azeneth.patino-zuniga.1@ulaval.ca

Criterios para dictaminación del libro:

Puentes interculturales: Del español al francés.

Una experiencia didáctica con diversos registros discursivos.

Passages interculturels : De l'espagnol au français.

Une expérience didactique avec divers registres discursifs

Estimado/a evaluador /a:

- A. Favor de llenar, firmar e imprimir en hoja membretada (en lo posible).
- B. Le pedimos, por favor, que evalúe los siguiente rubros con una escala del 1 al 5 (donde 1 equivale a malo y 5 a excelente).
- C. Le solicitamos también sea tan amable de incluir al final un dictamen con sus observaciones, comentarios y recomendaciones, como parte de la evaluación.

1 El título de los capítulos corresponde con el contenido del texto: 5

2 Los capítulos presentan objetivos claros y precisos: 5

3 Hay consistencia y estructura en la exposición de los objetivos: 5

4 4. Las fuentes y la metodología son adecuadas y están actualizadas: 4

5 El volumen presenta rigor y claridad documental: 5

6 El tema es original, relevante y desarrolla un aporte al(as) áreas de conocimiento: 5

7 En términos formales, el libro es correcto en: 4

Redacción/Ortografía/Gramática

Evaluación general del texto

Por favor, marque la opción que considera adecuada:

Publicable sin modificaciones: _____

Publicable, atendiendo sugerencias y recomendaciones del evaluador, que considere pertinentes según su criterio: X

No publicable: _____

Dictamen con comentarios, observaciones o sugerencias, adicionales que desee agregar:

Fecha: 03/10/2022

Nombre y correo electrónico de la evaluadora: Azeneth Patino, irma-azeneth.patino-zuniga.1@ulaval.ca

Firma:



A QUIEN CORRESPONDA

Por este conducto se hace constar que la obra ***Puentes Interculturales: del español al francés. Una experiencia didáctica con diversos registros discursivos*** contó con arbitraje de pares académicos mediante el sistema doble ciego y fue además dictaminada la obra en su totalidad internacionalmente. La misma fue aprobada para su publicación en formato impreso, edición 2022 en coedición con **la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Universidad Autónoma del Estado de Baja California y Editorial Fontamara.**

El ISBN correspondiente de la obra es 9786077367772, con el número DEWEY 407.

En esta obra contamos con la participación de **Orlando Valdez Vega, María Eugenia Flores Treviño y Eldon Walter Longoria Ramón** como coordinadores y editores literarios.

Se extiende la presente constancia para los fines que los interesados estimen convenientes a los 30 días del mes de marzo de 2023.

ATENTAMENTE



L. en A. Sandra Erika Pérez Torres
Administradora General

Editorial Fontamara S.A de C.V.
DFO791127FM4

editorial
fontamara

Av. Hidalgo 47-B, Altos 1, Col. del Carmen, Coyoacán,
C.P. 04100, CDMX
Tels. 5556-597117 / 5556-597978
contacto@fontamara.com.mx
www.fontamara.com.mx